

Hilkka Kuortti

## **Kasvatuskumppanuus Kauhajoen seurakunnan varhaiskasvatuksessa**

Opinnäytetyö

Kevät 2015

SeAMK Sosiaali- ja terveysala

Sosiaali- ja terveysala ylempi AMK,

Kehittäminen ja johtaminen



SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU  
SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

## SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU

**Opinnäytetyön tiivistelmä**

Koulutusyksikkö:	Sosiaali- ja terveysala	
Tutkinto:	Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen, ylempi AMK	
Tekijä:	Kuortti Hilikka	
Työn nimi:	Kasvatuskumppanuus Kauhajoen seurakunnan varhaiskasvatuksessa	
Ohjaaja:	Kyrönlahti Eija, yliopettaja	
Vuosi: 2015	Sivumäärä: 70	Liitteiden lukumäärä: -

Varhaiskasvatuksessa on yleistynyt kasvatuskumppanuuden käsite. Kirkon varhaiskasvatus on kumppanuusajattelun kautta vahvistanut lapsi- ja perhelähtöistä toimintatapaa. Kirkon ja yhteiskunnan muutokset haastavat jatkuvaan kehittämiseen.

Tämän kehittämistoiminnan tavoitteena oli varhaiskasvatuksen toimintatapojen kehittäminen kasvatuskumppanuuden näkökulmasta Kauhajoen seurakunnassa. Tarkoituksena oli lapsen hyvän kasvun tukeminen. Tavoitteeseen pyrittiin tutkimuksellisen kehittämistoiminnan prosessilla. Tämä eteni miellekartan, koulutuspäivän ja learning cafe -aineistojen kautta. Seurakunnan varhaiskasvatuksen yhdeksän työntekijää muodostivat kehittämisryhmän, joka tuotti kaksi ensimmäistä aineistoa ja toteutti reflektiota eri vaiheissa. Learning cafe -ideakahvilassa aineiston tuotti 15 lasten vanhempaa ja isovanhempaa.

Miellekartta kuvasi kehittämisryhmän käsityksiä kasvatuskumppanuudesta prosessin alussa ja tulokset olivat pohjana koulutuspäivässä. Tämän tuloksena nousi esille konkreettisia kehittämistarpeita toimintatavoissa. Ideakahvilassa osallistujat tuottivat kehitettäviä asioita kumppanuuden näkökulmasta. Eri aineistojen tulokset koottiin toimintajärjestelmän mallia mukailevaan kehikkoon.

Kehittämistoiminnan edetessä ilmeni, että kasvatuskumppanuus on monitahoinen asia, joka voi toteutua osallisuutena koko lasta ympäröivässä yhteisössä. Lapsen hyvää kasvua tukevat yhteisön toimiva viestintä, kasvatustuella jakaminen ja eri toimijoiden käytäntöjen yhteensovittaminen. Seurakunta on yksi osa lapsen yhteisössä. Seurakunnan varhaiskasvatuksen työntekijöiden tehtävänä on aktiivisella kumppanuudella ja kehitysmuutoksella rakentaa luottamusta ja kehittää dialogista toimintatapaa yhteisössä.

Avainsanat: kasvatuskumppanuus, kirkon varhaiskasvatus, osallisuus, dialoginen toimintatapa

## SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

**Thesis abstract**

Faculty:	School of Health Care and Social Work
Degree programme:	Master`s Degree Programme in Development and Management of Social Work and Health Care
Author:	Kuortti Hilikka
Title of thesis:	Educational Partnership in Kauhajoki Parish's Early Childhood Education
Supervisor:	Kyrönlähti Eija, Principal Lecturer
Year: 2015	Number of pages: 70    Number of appendices: -

---

In recent years, it has become common to speak about partnership in early childhood education. A child-oriented and family-based way of working by partnership approach has been asserted in early childhood Christian education. Changes in society and the church set challenges for continuous development.

The aim of this thesis was to develop educational partnership in Kauhajoki parish. The purpose was to support children's good growth. In order to achieve the objective, investigative development activities were used. The developing process proceeded with mind maps, a training day and a learning café. The developing group, which was formed by nine early childhood education workers in the parish, produced the mind map and the training day data. In addition, the development group carried out reflection at different stages. In the learning café, there were 15 parents and grandparents that provided the data.

The mind map brought out the partnership ideas of the developing group, which were the basis for planning a training day. As a result, some other tangible ideas for development emerged. The family perspective in learning café showed more development challenges. Finally, an operating system model was created using all the results.

Based on this thesis, educational partnership can increase children's community participation. In order to confirm children's good growth in the community, one must pay attention to effective communication, educational responsibility sharing and coordination of the various parties' practices. Church is a part of the community. Early childhood education workers in the parish must build trust in the community by investing in active partnership and maintaining a positive attitude for development and dialogic approach.

**Keywords:** educational partnership, early childhood Christian education, participation, dialogic approach

## SISÄLTÖ

Opinnäytetyön tiivistelmä.....	2
Thesis abstract .....	3
SISÄLTÖ .....	4
Kuvioluettelo.....	6
1 JOHDANTO .....	7
2 VARHAISKASVATUS.....	9
2.1 Varhaiskasvatus muutoksessa .....	9
2.2 Pyhäkoulutyöstä kirkon varhaiskasvatukseen.....	12
2.3 Lapsen hyvä kasvu .....	15
3 KASVATUSKUMPPANUUS VARHAISKASVATUKSESSA .....	17
3.1 Kasvatuskumppanuuden määritelmä.....	17
3.2 Kirkon varhaiskasvatus osana kokonaisvaltaista kasvua.....	19
3.3 Lapsen osallisuus .....	20
3.4 Dialoginen toimintatapa .....	22
4 KEHITTÄMISTOIMINNAN TAVOITE JA TARKOITUS .....	25
5 KEHITTÄMISTOIMINNAN METODOLOGISET VALINNAT .....	26
5.1 Tutkimuksellinen kehittämistoiminta.....	26
5.2 Kehittämistoiminnan menetelmät .....	28
6 KEHITTÄMISTOIMINNAN ETENEMINEN PROSESSINA.....	32
7 KUMPPANUUTTA KEHITTÄMÄÄN.....	35
7.1 Lähtötilanne kehittämisryhmässä miellekartan avulla .....	35
7.2 Lähtötilanteen aineiston kuvaus ja analyysi .....	36
7.3 Lähtötilanteen tuloksena käsityksiä kasvatuskumppanuudesta .....	37
8 KUMPPANUUTTA KOULUTUKSESSA.....	39
8.1 Koulutuspäivän toteuttaminen kehittämisryhmälle .....	39
8.2 Koulutuspäivän aineiston reflektio, kuvaus ja analyysi.....	40
8.3 Koulutuspäivän tuloksena kohti dialogista toimintatapaa .....	42
9 KUMPPANUUTTA KAHVILASSA.....	44

9.1 Ideakahvila lasten vanhemmille ja isovanhemmille .....	44
9.2 Ideakahvilan aineiston kuvaus, reflektio ja analyysi .....	46
9.3 Ideakahvilan tuloksena osallisuuden näkökulma .....	47
10 TULOSTEN YHTEENVETO .....	50
11 KEHITTÄMISPROSESSIN POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	53
11.1 Kehittämisprosessin eteneminen ja oma rooli.....	53
11.2 Kehittämistoiminnan luotettavuus .....	55
11.3 Eettisyyden tarkastelu .....	57
11.4 Johtopäätökset.....	58
LÄHTEET .....	61

## Kuvioluettelo

Kuvio 1. Kehittämistoiminnan lähtökohdat. ....	32
Kuvio 2. Kehittämistoiminnan eteneminen prosessina. ....	34
Kuvio 3. Kehittämisryhmän ajatukset kasvatuskumppanuudesta. ....	37
Kuvio 4. Kohti dialogista toimintatapaa. ....	43
Kuvio 5. Osallisuus ideakahvilan tuloksena. ....	48
Kuvio 6. Kehittämistoiminnan eteneminen tulosten kautta. ....	50
Kuvio 7. Kehittämistoiminnan tulokset: kasvatuskumppanuus haastaa rajojen ylityksiin. ....	51
Kuvio 8. Kehittämisen kokonaisuus kuviona. ....	53
Kuvio 9. Kasvatuskumppanuutta kohti. ....	58

## 1 JOHDANTO

Yhteiskunta on nopeassa muutoksessa ja sama muutos koskee myös kirkkoa. Lasten ja perheiden elämään vaikuttavat monet, joskus ennakoimattomatkin asiat. Kulttuuri ja yhteisöllisyys saavat uusia muotoja ja sosiaalinen eriarvoistuminen muuttaa elämäntapoja. Kirkosta eroaminen ja uskonnollinen moninaisuus vähentävät kastettujen määrää. Seurakuntarakenteet muuttuvat ja monien seurakuntien taloudelliset resurssit pienenevät. Samalla ammattitaitoisten työntekijöiden määrä laskee. Seurakunnissa on paine priorisoida ja etsiä uusia toimintamalleja. Luopumisen lisäksi muutokset voivat tuoda myös uuvaa inspiraatiota ja uudenlaista ajattelua. (Lapset seurakuntalaisina 2013, 13.)

Kirkon varhaiskasvatus on ollut uudistumiskykyinen. Tätä kykyä tarvitaan edelleen. Uusien innovaatioiden kautta pystytään vastaamaan paikallisiin tarpeisiin. Lapsiperheet ovat laajasti mukana kirkon varhaiskasvatuksessa. Varsinkin vauvaperheissä on uudenlaista kiinnostusta kristilliseen kasvatukseen. Lasta arvostava kirkko korostaa lapsen osallisuutta seurakunnassa ja lapsen roolia toimijana. (Lapset seurakuntalaisina 2013, 14, 24.)

Kauhajoen seurakunnan varhaiskasvatus on myös muutospainneiden alla. Tarvitaan tietoa ja taitoa, jotta työn kehittäminen ei etenis hallitsemattomasti. Tämän kehittämistoiminnan aihe lähti tarpeesta sanoittaa asioita ja luoda yhteistä ymmärrystä. Päätin rajata kehittämistoiminnan kasvatuskumppanuuteen, koska parhaimmillaan siinä yhdistyy kasvatustyön ydin: lapsen etu, perheiden intressit, työntekijöiden ammattitaito sekä uudenlaisten ajatus- ja toimintamallien kehittäminen.

Kehittäminen tarkoittaa tässä opinnäytetyössä konkreettista toimintaa Kauhajoen seurakunnan varhaiskasvatuksessa. Lisäksi pyrin laajentamaan tietopohjaa, jotta kehittäminen jatkuisi oikeaan suuntaan. Tavoitteena on toimintatapojen kehittäminen kasvatuskumppanuuden näkökulmasta ja tarkoituksena on lapsen hyvän kasvun tukeminen.

Lapsen hyvä kasvu haastaa dialogiin. Dialogi mahdollistaa totuttujen rajojen ylittämisen niin, että voidaan löytää uusia käytäntöjä lapsen parhaaksi. Kumppanuus

toteutuu paikallisissa yhteisöissä, jolloin rajanylitysten merkitys näkyy eri tasoilla vuorovaikutustilanteissa. (Toiviainen & Hänninen 2006, 21.) Mitä enemmän ympärillämme on monimutkaisuutta, sitä enemmän tarvitaan yhteistä ajattelua. Muutoksessa tarvitaan uudenlaisia keinoja, joita löytyy tavoitteellisen dialogin kautta. (Klingberg, Heinonen & Pentti 2012, 6.)

Jokainen sukupolvi kirjoittaa historiansa aina uudestaan. Menneen tunteminen auttaa hahmottamaan nykyistä ja tulevaa. Käsitys todellisuudesta ei ole yksiselitteinen, vaan perustuu tulkintoihin. Siksi tulkintojen tekeminen on osa muutosta. Muutokset tapahtuvat käytännöissä, ihmisten välisissä suhteissa ja ihmisissä itsessään. Näin muutos ei ole vain hallinnollinen, ulkoinen tai sukupolvinen, vaan se koskettaa ihmisiä monella tasolla. Muutosvaatimus voi lamaannuttaa, mutta se voi olla myös mahdollisuus ammatilliseen ja henkiseen kehittymiseen. (Saurama 2014, 260–262.)

Kehittämistoiminnan alkuvaiheessa hain kehittämisen teemoista teorian tietoa käsitteillä kasvatuskumppanuus, varhaiskasvatus ja kirkon kasvatustyö. Englanninkielistä tiedonhakua tein käsitteillä *early childhood education* sekä *educational partnership*. Aineistoa oli tarjolla runsaasti. Väitöskirjoja olivat muun muassa Kekkosen (2012) kasvatuskumppanuutta koskeva ja osallisuutta kirkossa tarkasteleva Thitzin (2013) väitöskirja. Lisäksi olivat Kallungin (2010) seurakuntien ja kuntien yhteistyöhön keskittyvä ja Pajulammin (2014) lapsen osallisuutta käsittelevät väitöskirjat. Tiedonhakuja tein useista tietokannoista mm. EBSCO, Google Scholar, Fennica, Plari ja Theseus. Teorian tietoa hain koko kehittämistoiminnan ajan, koska tieto rakentui vähitellen prosessin edetessä.

Kehittämistoiminnan toimintaympäristönä oli seurakunnan varhaiskasvatus. Se kietoutuu historiallisesti, kulttuurisesti ja pedagogisesti muuhun yhteiskunnan varhaiskasvatukseen. Siksi opinnäytetyössäni näkyy sekä kirkon että muun varhaiskasvatuksen näkökulmia.



## 2 VARHAISKASVATUS

### 2.1 Varhaiskasvatus muutoksessa

Näkemys lapsesta on tärkeä osa yhteiskunnan kulttuurista viitekehystä. Talonpoikaiskulttuurissa aikuisilla oli ylivaltaisen asema suhteessa lapsiin. Kurittaminen hyväksyttiin kasvatuskeinona, vaatimattomuus oli kunniassa eikä lasten oikeuksista puhuttu. Vanhemmat olivat etäisiä auktoriteetteja ja lapset osallistuivat työntekoon aikuisten rinnalla kykyjensä mukaan. Sotien jälkeen syntynyt seuraava sukupolvi suhtautui lapsiinsa lempeämmin. Perhekokoo oli pienentynyt ja lapsen ja aikuisen välinen suhde ei ollut enää samanlainen kuuliaisuussuhde kuin ennen. Lapset olivat tietoisempia oikeuksistaan eivätkä yksipuoliset käskyt ja kiellot enää toimineet. (Korhonen 2006, 54–57.)

Nykyisen sukupolven aikuiset suhtautuvat lapsiin toisaalta suojelun tarpeessa olevina, toisaalta korostaen lasten oikeuksia ja päätöskykyä. Tottelevaisuuskulttuuri on muuttunut keskustelu- ja neuvottelukulttuuriksi. Lapsen kehityksestä on saatavilla paljon tietoa. Vanhempien kasvatuskenttä näyttäytyy pirstaleisena median välittämän kokemusmaailman vuoksi. Lapset ovat uusista ilmiöistä kiinnostuneita ja jakavat niitä toistensa kanssa. Oppimisen suunta on muuttunut niin, että sähköisten viestimien käytössä vanhemmat saattavat kysyä neuvoa lapsiltaan. (Korhonen 2006, 51–61.)

Varhaiskasvatus on elänyt kulttuurisissa muutoksissa ja heijastanut vallitsevia käsityksiä lapsesta ja lapsen asemasta. Yhteiskunnan toteuttaman varhaiskasvatuksen juuret ovat 1800-luvulla. Silloin kasvatuksen tavoitteena oli parantaa sosiaalisesti heikossa asemassa olevien lasten ja perheiden elämää. Fröbeliläistä kasvatustilosofiaa soveltaneen Uno Cygnaeuksen luomaan kansanopetusjärjestelmään kuuluivat kiinteästi sekä lastenseimi että kansakoulu. Tyttöjen kouluttaminen oli avainasemassa koko kansan sivistystason nostamisessa. (Lujala 2008, 205; Keltikangas-Järvinen 2012, 213.)

Suomen ensimmäinen lastentarhanopettaja Hanna Rothman alkoi kouluttaa lastentarhanopettajia 1900-luvun alussa ja kansanlastentarhoja perustettiin eri puolil-

le maata. Lastentarhat painottivat toiminnassaan terveystieteistä, ravintoa ja äitien ohjaamista kasvatustehtävässä. Ensisijainen vastuu kasvatuksesta oli vanhemmilla. Yhteiskunnallisesti lastentarhatoiminta oli kaksijakoista: sillä oli pedagoginen kasvatustehtävä ja lastensuojelullinen sosiaalinen näkökulma. (Lujala 2008, 206–208.)

Sotien jälkeinen jälleenrakennus lisäsi lastentarhapaikkojen tarvetta. Tukea vanhempien kasvatukseen antoivat kunnat, järjestöt ja yksityisten perustamat lastentarhat. Syntyi lisääntyvä paine lasten turvallisen hoidon järjestämiseksi vanhempien työpäivien ajaksi. (Lujala 2008, 210.) Päivähoito mahdollisti naisten ja miesten tasa-arvoisemman osallistumisen kodin ulkopuoliseen työhön (Keltikangas-Järvinen 2012, 213). Vuonna 1973 voimaan tullut päivähoitolaki määritteli päivähoidolle laadulliset ja määrälliset tavoitteet. Koulutus, hallinto ja tutkimus kehittyivät päivähoitoon merkityksen ja palveluiden määrän lisääntyessä. (Lujala 2008, 212.)

Seuraavalla vuosikymmenellä varhaiskasvatuksen koulutusta uudistettiin ja kiinnitettiin huomiota toiminnan sisältöön ja laatuun. Suunnitelmien ja toiminnan toteutuksen pohjaksi saatiin tutkimustietoa lapsen kehityksestä. Aikuisjohtoisesta toimintatavasta siirryttiin kohti lapsilähtöisyyttä, jota alettiin pitää tärkeänä pedagogisena lähtökohtana. Tulkinnot lapsen ja aikuisen suhteesta alkoivat muuttua. (Keltikangas-Järvinen 2012, 213; Karila 2013, 14–22.)

2000-lukua voidaan kutsua varhaiskasvatuksen vuosikymmeneksi. Kaikille alle kouluikäisille lapsille tuli subjektiivinen päivähoito-oikeus, päivähoidossa korostuivat kasvatusta ja opetus, ja esiopetus oli osa koulujärjestelmää. Varhaiskasvatuksessa näkyi kansainvälinen ajatus elinikäisestä oppimisesta. (Karila 2013, 22–29.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 11–12) on nostanut keskeiseksi lapsen kokonaisvaltaisen kasvun:

Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Tarvitaan vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteää yhteistyötä, kasvatuskumppanuutta, jotta perheiden ja kasvattajien yhteinen kasvatustehtävä muodostaa lapsen kannalta mielekkään kokonaisuuden.

Varhaiskasvatuspalveluista keskeisiä ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito, avoin toiminta ja esiopetus. Varhaiskasvatuspalveluja tuottavat kunnat, järjestöt, yksityiset palveluntuottajat ja seurakunnat. Varhaiskasvatus toteutuu educare-käsitteen mukaisesti hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutena. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11–16, 29.)

Tiedon lisääntyminen ja kasvatuksen ammatillistuminen ovat laajentaneet kasvatustavustusta. Hoidon ja kasvatuksen ammattilaisten käsitteet ja puhetapa ovat tulleet osaksi lasten vanhempien arkitietoa ja julkista keskustelua. (Alanen 2009, 15.) Vuorovaikutuskulttuuriimme on tullut normeja, joiden mukaan kasvattajan on vällettävä valtaa, liiallista kannan ottamista tai lapsen henkilökohtaisen vapauden rajoittamista. Lapsilähtöinen ajattelu on tuonut mukanaan lieveilmiöinä aikuisen liiallista varovaisuutta ja puutteellista vastuun kantamista. (Mönkkönen 2007, 66–69.)

Näkemykset lapsen ja aikuisen vuorovaikutussuhteesta ovat aika- ja kulttuuri-sidonnaisia. Pajun (2013) mukaan nykyinen suunta on lapsen yksilöllisyyden vahvistamista kohti. Vallalla on käsitys lapsesta kompetenttina, itsensä hallitsevana yksilönä. (Paju 2013, 203–204.) Alasuutarin (2006, 77) mukaan kompetentilla lapsella on vastuullinen rooli ja osallisuus omasta kasvustaan. Karlssonin (2012, 48) mukaan lapsen näkökulman korostamisessa ei ole kyse yksilökeskeisyydestä, vaan lasta koskevasta uudesta tiedosta, joka syntyy yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa lasten ja aikuisten kesken. Kalliala (2008) pohtii, että kompetentti lapsi tarvitsee edelleenkin aikuista, joka ymmärtää lapsen kokemuksia ja eläytyy niihin. Kasvattajalta edellytetään sitoutuneisuutta, herkkyyttä ja kykyä reagoida lapsen tunteisiin ja tarpeisiin. (Kalliala 2008, 12–19, 28.)

Uusi varhaiskasvatuslaki on tarkoitus saada voimaan vuoden 2015 aikana. Hallituksen lakia koskevan esityksen mukaan (HE 341/2014) laissa tullaan saattamaan varhaiskasvatuksen tavoitteet vastaamaan yhteiskunnan vaatimuksia ja toimintakulttuuria. Näiden tavoitteiden pohjalta laaditaan uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Esitys korostaa varhaiskasvatuksen merkitystä kasvatus- ja koulutuspäalveluna sosiaalipalvelun sijaan. Laissa tullaan määrittelemään varhaiskasvatuksen käsite ja tavoitteet, painotetaan moniammatillista yhteistyötä ja velvoitetaan toiminnan järjestäjä seuraamaan varhaiskasvatusympäristön terveellisyttä ja tur-

vallisuutta. Uusina asioina lakiin tulisivat säännökset koskien päiväkodin ryhmäko-  
koa, lasten varhaiskasvatussuunnitelmaa, osallisuutta ja vaikuttamista, arviointia  
sekä yhteistyötä. (HE 341/2014, 7–9.)

## **2.2 Pyhäkoulutyöstä kirkon varhaiskasvatukseen**

Suomen evankelis-luterilaisella kirkolla on ollut kulttuurissamme vahva asema kasvattajana. 1600-luvulla luotiin kansanopetuksen pohja, kun kirkko valtiovallan tukemana ryhtyi opettamaan kristillistä oppia, tapoja ja järjestystä. (Leppisaari 2000, 13, 17.) Opetustehtävä korostui myös seuraavalla vuosisadalla alkaneessa pyhäkoulutoiminnassa. Luku- ja kirjoitustaidon sekä kristinuskon pääkappaleiden opettaminen Lutherin katekismuksen avulla olivat merkittävä osa pyhäkoulua. Pyhäkoulujen opettajat nimettiin vuosittain kinkereillä ja heidän kouluttamisestaan vastasivat kiertävät papit. (Porkka 2008, 155–156.)

Yhteiskunnalliset muutokset johtivat siihen, että kunta ja seurakunta erotettiin toisistaan vuonna 1865. Valtionkirkon muuttuminen kansankirkoksi ja kunnallisen kansakoulun laajentuminen muuttivat kirkon kasvatustoiminnan rakenteita. Viimeistään oppivelvollisuuslaki vuonna 1921 ja uskonnonvapauslaki vuonna 1922 sinetöivät muutoksen. Yhteiskunnan ja kirkon toiminta eriytyi, vaikka yhteistyötä jatkettiin. (Seppälä 1988, 50–53.)

Kristilliset nuorisojärjestöt toimivat aktiivisesti kasvatustyössä. Sotien jälkeen myös seurakuntien kasvatustoiminta monipuolistui ja palkattiin lisää nuorisopappeja sekä tyttö- ja poikatyöntekijöitä. Monet nuoret toimivat vapaaehtoisina pyhäkoulun opettajina ja kerhojen ohjaajina. Kirkon kasvatustyöntekijöitä kouluttavia oppilaitoksia syntyi eri puolille Suomea. Pyhäkoulujen osallistujamäärien laskiessa vastattiin perheiden muuttuneisiin tarpeisiin uusilla työmuodoilla kuten perhetyöllä ja päiväkerholla. (Porkka 2008, 158–165.)

Päiväkerhotoiminta alkoi 1940–50-luvuilla kotiäitien järjestämänä leikkitoimintana. Toiminta laajeni koko maahan 1960-luvulla, jolloin seurakuntiin palkattiin koulutettuja lastenohjaajia lasten kanssa tehtävään työhön ja toiminnanohjaajia työn kehittämiseen. Kirkon varhaiskasvatuksessa toteutettiin rinnakkain pyhäkoulu- ja päi-

väkerhotyötä. Pyhäkoulut olivat sunnuntaisin kokoontuvia lasten hartaushetkiä. Päiväkerhotyön malliohjesääntö 1970-luvulla määritteli päiväkerhon seurakunnan järjestämäksi säännölliseksi arkipäivätoiminnaksi 4 – 7-vuotiaille. Päiväkerhotyön tarkoituksena oli lapsen yksilöllisen ja sosiaalisen kehityksen edistäminen. Piispainkokouksen vuonna 1975 asettamat tavoitteet päiväkerholle olivat kasteopetus ja kristillinen kasvatusta, joilla tuettiin vanhempia kasvatustehtävässä. (Ojell 2013, 28.)

Lisääntynyt työntekijämäärä mahdollisti kirkon varhaiskasvatustoiminnan monipuolistumisen erityisesti 1980-luvulla. Syntyivät perhekerhot, avoimet päiväkerhot, kesätoiminta, retket, vanhempien tilaisuudet, perhejumalanpalvelukset ja yhteydet kunnalliseen päivähoitoon. Myös koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa seurakunta oli yhtenä toimijana. (Porkka 2008, 181–184.) Päiväkerhotyö määriteltiin lasten persoonaa monipuolisesti kehittäväksi viriketoiminnaksi. Näin se nähtiin päivähoitolaissa mainittuna leikin ja toiminnan ohjauksena, mikä liitti sen osaksi varhaiskasvatusta. (Ojell 2013, 29.)

1990-luvun lama koetteli kirkon kasvatustyötä, kun seurakunnat vähensivät henkilöstöään ja toimintamäärärahojaan. Samaan aikaan lama kosketti lapsiperheitä, mikä lisäsi kirkon varhaiskasvatuksen diakonista ulottuvuutta. Tilanne pakotti kirkon kasvatustyön luomaan uutta toimintastrategiaa, mikä merkitsi lapsilähtöisyyden korostamista ja vanhemmuuden tukemista. Lamavuosien aikana lisääntyi seurakunnan, kunnallisen kasvatustyön ja järjestöjen yhteistyö perheiden auttamiseksi. Lastenohjaajien koulutus laajeni lapsi- ja perhetyön perustutkinnoksi. Toiminnanohjaaja-nimike muuttui lapsityönohjaajaksi edellyttäen pohjakoulutuksen lisäksi erikoistumiskoulutusta. (Porkka 2008, 190–193, 201.)

Kirkon varhaiskasvatus on laajentunut ja organisoitunut vuosien kuluessa. Nimikkeillä lapsityö, lapsi- ja perhetyö ja varhaiskasvatus kuvataan tällä hetkellä kirkon laaja-alaista lasten ja perheiden kanssa tehtävää työtä. Kirkon varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. (Ojell 2013, 27, 30.) Kirkon varhaiskasvatuksen lähtökohtana on Raamatun kastekäsky, jossa Jeesus kehottaa kastamaan ja opettamaan (Matt.28:18–20). Kirkkolain mukaan kristillinen kasvatusvastuu on vanhemmilla ja huoltajilla. Kummit ja seurakunta tukevat huoltajia tässä tehtävässä. Seurakunnan tehtävänä on huolehtia eri-

ikäisten jäsenten kristillisestä kasvatuksesta ja hengellisestä elämästä. (KL 1991/1055 v. 1993 KJ.)

Kirkon varhaiskasvatus on kristilliseen uskoon ja siitä nouseviin arvoihin pohjautuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta (Kirkon varhaiskasvatuksen kehittämisasiakirja 2008, 9). Kirkon varhaiskasvatuksen lähtökohtana on lapsen ja perheen hyvä elämä. Varhaisvuosien kasvun kokonaisvaltaisessa tukemisessa korostuvat kasvatuskumppanuus, varhaispedagoginen osaaminen, lapsilähtöisyys ja perheen arvostaminen. Merkittävää on uskon perinteen jakaminen ja uusien traditioiden luominen. Varhaiskasvatuksen verkostossa kirkko on mukana järjestämällä avoimia varhaiskasvatuspalveluja ja tukemalla yhteiskunnan varhaiskasvatuksen uskontokasvatusta. (Lapset seurakuntalaisina 2013, 4.) Toimintaympäristön muutokset pyritään ottamaan huomioon, mikä näkyy tällä hetkellä erityisesti sosiaalisen median ja verkostoyhteistyön tuomina mahdollisuuksina perheiden kohtaamisessa. (Ojell 2013, 30.)

Uskonnollinen ympäristömme on aina ollut muutoksessa. Nykyhetkeä leimaa kirkon jäsenmäärän pieneneminen ja kristillisyyden vaikutuksen väheneminen. Maailma on yhdentynyt ja se on lisännyt tietoisuuttamme muista uskonnoista ja vaihtoehtoisista elämänkatsomuksista. Yksilöllisten valintojen lisääntyminen ei ole kuitenkaan hävittämässä uskontoa. Perinteisten uskontojen rinnalle on ihmisen subjektiivisuudesta noussut uudenlainen spiritualiteetti. Siinä korostuvat ihmiselle itselleen merkitykselliset asiat. (Halme 2008, 9.)

Uudet näköalat haastavat kirkkoa uudistumaan jatkuvasti. Toisaalta yksisuuntainen kirkon oppien välittäminen ei enää onnistu ja toisaalta sisällön etsiminen pelkästään ihmisten henkisestä maailmasta ei ole kristillistä sanomaa. Tämä haastaa myös teologiaa uudistumaan ja vuoropuheluun uskon keskeisistä kysymyksistä nykyajan maailmassa. Uskon perusta pysyy samana, mutta ihmisten ymmärrys muuttuu. (Halme 2008, 153.)

Teologialla ja kasvatustieteellä on ollut erityinen suhde kirkon kasvatuksessa. Erillisistä tieteenaloista huolimatta pyritään ihmisen kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen. Se tarkoittaa teologian ja kasvatustieteen vuoropuhelua ja yhteisen kielen etsimistä. (Leppisaari 2000, 153.) Näin teologian ja pedagogiikan dialoginen suhde

tekee parhaimmillaan oikeutta molempien erityispiirteille (Kokkonen 2014, 85–89). Kirkon kasvatuksen teoria on aina ollut sidoksissa oman aikansa tiede- ja yhteiskuntakäsityksiin. Kirkolla ei ole omaa oppimiskäsitystä, vaan kirkko liittyy tutkijoiden näkemyksiin ja arvioi niitä kristillisestä ihmiskäsityksestä käsin. (Virtanen 2005, 62.)

### **2.3 Lapsen hyvä kasvu**

Lasten hyvinvointia voidaan kuvata monella tavalla. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä (2011) määrittelee lasten hyvinvoinnin muodostuvan sekä yhteiskunnallisista olosuhteista että yksilön omista kokemuksista. Hyvinvoinnin tasoa mitataan aineellisten resurssien määrällä ja jakautumisella. Materiaalisen elintason lisäksi on kyse elinoloista, kuten tasa-arvosta ja sosiaalisista oloista. Tärkeänä työryhmä pitää lapsen omaa arviota ja kokemusta hyvän elämän toteutumisesta. (OKM 2011, 26–27.)

Allardtin (1976, 37–49) teorian mukaan ihmisellä on tarve kokea hyvinvointia kolmella osa-alueella: having (materiaaliset ja muut perustarpeet), loving (perhe-, ystävyys- ja yhteisyyssuhteet) ja being (itsensä toteuttaminen, arvonto, korvaamattomuus). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä (2011) viittaa Allardtin hyvinvointiteoriaan, jonka mukaan pelkästään hyvät elinolot eivät takaa hyvinvointia. Työryhmän mukaan yksilöllisten tarpeiden tyydyttyminen on vähintään yhtä tärkeää kuin ympäröivän yhteiskunnan tarjoamat resurssit. Lasten hyvinvoinnissa on lisäksi piirteenä erityinen suojelun tarve. (OKM 2011, 26–27.)

Niemelä (2010) on täydentänyt hyvinvoinnin käsitettä osallisuus- ja toimintateoreettisella näkökulmalla. Sen mukaan toiminnallisuus ja yhteisön osallisuuteen jäsentyminen tuovat hyvinvointia. Ihmisellä on tarve olla osallisena yhteisössä ja toimia siinä kykyjensä mukaan. (Niemelä 2010, 19.)

OECD:n selvityksen (Society at a Glance 2014, 135) mukaan suomalaisten kokemaa tyytyväisyyttä omaan elämäänsä on laskenut jonkin verran viime vuosina. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirjan (2014, 7) raportissa suomalaisten lasten hyvinvointia

mitattiin eri ulottuvuuksien kautta. Nämä olivat materiaalinen elintaso, kasvuympäristön turvallisuus, terveys, koulu ja oppiminen, perhe, vapaa-aika ja osallisuus sekä valtion ja kuntien tarjoama tuki. Raportin mukaan 90 prosenttia suomalaislapsista voi hyvin. Samaan aikaan pieni osa lapsista voi huonosti ja heidän hyvinvointinsa on uhattuna. Raportissa näkyy suunta kohti eriarvoistumista.

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on hyvinvoiva lapsi. Tärkein tavoite on lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi, mikä turvaa mahdollisimman hyvät kasvun, oppimisen ja kehittymisen edellytykset. Hyvinvoiva lapsi kokee iloa ja turvallisuutta, on kiinnostunut ympäristöstään ja suuntaa energiansa leikkiin, oppimiseen ja arjen toimiin. Hyvinvointia edistetään huolehtimalla lapsen terveydestä, toimintakyvystä ja perustarpeista. Tärkeää on lapsen kokemus arvostuksesta ja hyväksymisestä sekä terveen itsetunnon vahvistuminen. Lapsella on mahdollisuus sosiaalisten taitojen opettelemiseen ja hänet kohdataan yksilönä. Hyvinvointia edistävät turvalliset ja pysyvät ihmissuhteet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005,15.)

Tärkein lapsen kehitykseen vaikuttava tekijä on perhe. Ratkaisevaa on vanhempien ja huoltajien kyky hoitaa ja kasvattaa lasta. (Pulkkinen 2002, 44–45.) Vastavuoroinen kiintymyssuhde on inhimillinen perustarve ja lapselle elintärkeä. Kiintymyssuhteissa on keskeistä tunteiden jakaminen ja läsnäolo sekä lapsen kokemus siitä, että hän tuottaa iloa aikuiselle. (Kalland 2011, 287–289.) Kasvatustehtävän toteutumiseen vaikuttavat yhteisö ja asuinlähiö. Yhteiskunta voi palveluillaan tukea kasvatusta tai palveluiden puute voi lisätä sosiaalista huono-osaisuutta. (Hussi 2014, 150.) Lapsen hyvinvoinnin kannalta tärkeintä eivät ole järjestetyt palvelut, vaan lasta kannattelevat ensi sijassa ihmissuhteet: vanhemmat ja huoltajat sekä sukulaiset ja ystävät. Yhteiskunnan palveluilta odotetaan parempaa lasten ja nuorten kohtaamista yksilöinä ja perheiden mukaan ottamista palvelujen kehittämiseen. Hyvinvoinnin parantamiseksi tarvitaan kasvatuksen arkista kumppanuutta jo voimassa olevien verkostojen kautta. Lapsi- ja perhelähtöisyyden edistäminen toteutuu ottamalla lapset, nuoret ja perheet kokemusasiantuntijoina mukaan päätösten valmisteluun, toteutuksen ja arviointiin. (Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2014, 150.)



### 3 KASVATUSKUMPPANUUS VARHAISKASVATUKSESSA

#### 3.1 Kasvatuskumppanuuden määritelmä

Kasvatuskumppanuus ei ole vain suomalainen käsite. OECD:n englantilainen julkaisu (2012) korostaa vanhempien ja varhaiskasvattajien kokemusten jakamisen merkitystä lapsen myönteiselle kehitykselle. Yhteiset tapaamiset sitouttavat ja johtavat parhaimmillaan koko lähiyhteisön sitoutumiseen. (Taguma, Litjens & Makowiecki 2012, 28). Nebraskan yliopiston tutkimus (2005) pitää tärkeänä vahvaan kasvatuskumppanuuteen panostamista. Hyvässä kumppanuussuhteessa perheet voivat paremmin kertoa tarpeitaan ja olla mukana kehittämässä palvelumalleja ja kasvatustoimintaa. (Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull & Poston 2005, 57.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) määrittelee kasvatuskumppanuuden seuraavasti: ”Kasvatuskumppanuudella varhaiskasvatuksessa tarkoitetaan vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemisessa.” Kasvatuskumppanuus pohjautuu luottamukseen, tasavertaisuuteen ja kunnioittamiseen. Lasten kasvatusoikeus ja -vastuu on vanhemmilla. Heillä on myös tuntemus omasta lapsestaan. Kasvatushenkilöstöllä on ammatillinen tieto ja osaaminen. He vastaavat kasvatuskumppanuuden toteutumisesta ja luovat edellytykset yhteistyölle. Lapsen tarpeet, etu ja oikeudet ovat lähtökohtana kasvatuskumppanuudessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31.)

Hallituksen esityksen (HE 341/2014, 1, 19) mukaan vuonna 2015 voimaan tulevan varhaiskasvatuslain tarkoituksena on uudistaa varhaiskasvatuksen tavoitteet. Yhtenä tavoitteena on yhteistyö ja kasvatuskumppanuus henkilöstön ja huoltajien välillä. Esityksen mukaan lapsen huoltajille on aktiivisesti tarjottava mahdollisuutta kertoa näkemyksiään varhaiskasvatuksesta. Esitys korostaa kasvatuskumppanuuden pohjana avoimuutta ja luottamuksellisia vuorovaikutussuhteita.

Kirkon määritelmät kasvatuskumppanuudesta noudattavat yhteiskunnan muun varhaiskasvatuksen periaatteita. Määritelmissä näkyvät lisäksi kirkon yhteisöllinen näkemys perheestä sekä hengellinen ulottuvuus. Kasteeseen perustuva käsite kastekumppanuus kuvaa huoltajien, kummien ja seurakunnan kasvattajien sitoutumista edistämään lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja kristillistä elämää. Sitoutuminen näkyy aikuisen herkkyytenä lapsen tunteille, kokemuksille, uskonnollisille ajatuksille ja hyvinvoinnille. (Kirkon varhaiskasvatuksen kehittämisasiakirja 2008, 25–26.)

Kasvatuskumppanuus perheen kanssa on keskeistä kirkon varhaiskasvatuksessa. Lähtökohtana ovat luottamus, säännöllinen vuorovaikutus ja elämän todellisuuden jakaminen arjen tilanteissa. Kirkon kasvattajien lapsi- ja perhelähtöinen työote edellyttää perheen kokonaisuuden huomioimista. Ammatillinen kasvatuskumppanuus on pedagogista osaamista, vuorovaikutustaitoja sekä tietoista lapsen ja perheen kuuntelemista. (Lapset seurakuntalaisina 2013, 24.)

Kekkonen (2012) on tutkinut kasvatuskumppanuutta kasvatustyöntekijöiden puolelta. Hän toteaa, että olennaisinta varhaiskasvatuksessa ei ole se, mitä lapsi osaa. Tärkeintä on se, kuinka lapsi voi ja mitä hän kokee. Lasten kanssa toimivien aikuisten väliset suhteet ovat merkityksellisiä. Aikuisten vuorovaikutus lisää tietoa lapsesta. Tieto ja tuntemus auttavat vahvistamaan lapsen tapaa ajatella, toimia, leikkiä, liikkua, tuntea ja kokea. (Kekkonen 2012, 200.)

Kasvatuskumppanuuden määritelmät korostavat tasavertaisuutta huoltajien ja ammattilaisten kesken. Silti ammattilaiseen kohdistuvat kohtaamistilanteissa suuremmat odotukset. Heidän on luotava kumppanuudelle mahdollisuudet toteutua ja kunnioitettava perheiden erilaisuutta ja ehkä omista arvoista poikkeavia toimintatapoja. Hyvän kumppanuuden toteutuminen ei ole itsestään selvää. (Karila 2006, 96,106). Kasvatuskumppanuuteen kuuluu käsitys jaetusta kasvatusvastuusta. Kasvatusvastuun jakaminen tarkoittaa perheiden ja kasvattajien työskentelyä yhdessä lapsen kasvun ja kehityksen edistämiseksi. Silloin huoltajilla ja kasvattajilla on tarve jakaa tietoa lapsesta ja olla voimavarana toisilleen. Kasvatusvastuun jakaminen vahvistaa kasvatuskumppanuutta ja tarjoaa lapselle turvallisuutta. (Kari-  
koski & Tiilikka 2011, 92.)

### 3.2 Kirkon varhaiskasvatus osana kokonaisvaltaista kasvua

Yhteiskunnan ja kirkon varhaiskasvatus ovat kulkeneet käsi kädessä monella tasolla. Myös arvolähtökohdissa on paljon yhtenevyyttä. Yhteiskunnan toteuttama uskontokasvatus ja kirkon kristillinen kasvatus ovat kuitenkin kaksi eri asiaa. Yhteiskunnan toteuttaman uskontokasvatuksen tehtävänä on tutustuttaa lapsi omaan uskontoonsa sekä uskonnollisiin ja kulttuurisiin ilmiöihin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 29). Lapsen uskon vahvistaminen kuuluu vanhemmille ja huoltajille sekä kummeille ja kirkolle. Kirkon varhaiskasvatuksen tehtävänä on auttaa perheitä lasten kristillisessä kasvatuksessa. Lisäksi kirkon tehtävänä on tukea yhteiskunnan varhaiskasvatuksen henkilöstöä uskontokasvatuksessa. (Lapset seurakuntalaisina 2013, 29.)

Uskontokasvatuksen tukeminen toteutuu mentoroinnin kautta yhteistyönä hallinnossa ja varhaiskasvatuksen arjessa. Mentoroinnin lähtökohtana on yhteiskunnan varhaiskasvatuksen toteuttama uskontokasvatus sen omien tavoitteiden mukaan. Tässä seurakunta voi olla tukena yhdessä sovitulla tavalla. Mentorointi perustuu dialogiseen, vastavuoroiseen suhteeseen, jossa jaetaan kokemuksia ja rikastetaan lapsen uskontokasvatuksen toteutumista. (Lapset seurakuntalaisina 2013, 29.)

Halmeen (2010) mukaan kokonaisvaltainen ihmiskuva on varhaiskasvatuksen lähtökohta. Halme kuvaa kokonaisvaltaisuutta ympyrällä, joka perustuu Coveyn (2006) malliin. Ihmisen kokonaisuuteen kuuluvat ympyrän kehällä ruumis, sydän ja mieli. Ruumis kuvaa fyysistä todellisuutta, sydän sosiaalis-emotionaalista tunne-elämää ja mieli kognitiivista tietoisuutta ja ymmärrystä. Ympyrän keskellä on henki (spirit), joka on ihmisen ydin. Henkeen liittyvät ihmisen elämänusko, spiritualiteetti ja omatunto. Tämä ulottuvuus koskee ihmisenä olemisen peruskysymyksiä merkityksestä, identiteetistä, arvoista sekä oikeasta ja väärästä. Henkeen voidaan olla kosketuksissa muiden osa-alueiden kautta esimerkiksi liikkumalla, tunteiden kautta ja tiedon avulla. Osa-alueet ovat yhteydessä toisiinsa ja näkyvät kaikessa ihmisen toiminnassa. (Covey 2006, 302–315; Halme 2010, 26–31.)

Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan jokainen ihminen on luotu Jumalan kuvaksi. Ihmiskäsitys tuo esiin näkemyksen ihmisestä osana luomakuntaa ja samalla eri-

tyislaatuksena ja arvokkaana. Lapsen hengellisen spiritualiteetin tukeminen on seurakunnan keskeinen tehtävä. Se liittyy lapsen hyvinvointiin kokonaisvaltaisen ihmiskuvan mukaisesti. (Halme 2010, 23, 42.)

Kokonaisvaltaisen kasvun näkökulma avaa luontevan yhteistyömahdollisuuden seurakunnan ja muun varhaiskasvatuksen välille. Yhteiskunnan varhaiskasvatuksessa lähtökohtana on lapsen oma uskonto. Huoltajat ratkaisevat, millaisia uskonnollisia aineksia lapsi saa varhaiskasvatuksessa. Aito monikulttuurisuus toteutuu vuorovaikutuksessa keskustellen ja erilaisuutta kunnioittaen. (Halme 2010, 31, 40–41.)

Kallunki (2010) toteaa seurakuntien ja kuntien yhteistyötä tarkastelevassa tutkimuksessaan seurakuntien yhteisöllisen roolin hyödyntävän koko yhteiskuntaa. Seurakuntien uskonnollisella tehtävällä on ihmisten yksilöllistä ja yhteisöllistä hyvinvointia tukeva ulottuvuus. Tämä ulottuvuus rakentaa yhteyden kuntien hyvinvointitehtävän ja seurakuntien uskonnollisen tehtävän välille. Seurakuntien ja kuntien toimintakenttiin liittyy näin yhteinen pinta-ala, johon sijoittuvassa yhteistyössä voidaan ottaa huomioon molempien organisaatioiden tehtävät. (Kallunki 2010, 74–76.)

### **3.3 Lapsen osallisuus**

Osallisuuden (participation) käsite voidaan ymmärtää eri tavoin eri yhteyksissä. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa osallisuudella tarkoitetaan lasten kuulemistä ja osallisuutta yhteiskunnan palveluissa. Käsitteen yhteisöllinen merkitys korostaa yhteistä toimintaa lasten ja aikuisten kesken. (Turja 2011b, 46.) Lapsella on oikeus osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon. Osallisuuden kautta lapsi otetaan vakavasti yksilönä ja yhteiskunnan jäsenenä. Osallisuus tarkoittaa lapsen mahdollisuutta esittää näkemyksiään ja luoda asioille merkityksiä. (Pajulammi 2014, 450–452.)

Kiilakoski, Gretscher ja Nivala (2012) näkevät osallisuuden toteutumisessa kaksi puolta. Sosiaalinen osallisuus rakentuu yhteisöön kuulumisen tunteesta, sosiaalisista suhteista ja omasta osallisuuden kokemuksesta. Poliittinen osallisuus näkyy

päätöksenteossa, vaikuttamisessa ja vallan jakamisessa. Osallisuuden edellytyksiä luodaan yhteiskunnallisilla päätöksillä, jotka mahdollistavat osallisuuden toteutumisen arjen toiminnassa. (Kiilakoski ym. 2012, 16–17.)

Varhaiskasvatuksen arjessa lasten osallisuus lähtee vuorovaikutustilanteista. Lapset saavat kokemuksia kuulluksi tulemisesta omassa lähiympäristössään. Omissa yhteisöissään lapset rakentavat tietoa, kulttuuria ja identiteettiään yhdessä muiden kanssa. (Turja 2011b, 47–48.)

Hartin (1992, 8) osallisuuden portaiden malli auttaa arvioimaan valtasuhdetta lapsen ja aikuisen välillä: kuinka paljon lapset osallistuvat toimintaan ja kenen ehdoilla edetään. Turjan (2011b) mukaan osallisuuden portaiden kautta tarkastellaan, onko lasten osallisuuden toteutuminen pelkästään muodollista vai onko se edennyt ylimmälle, lasten ja aikuisten yhteistoiminnallisuuden portaalle. Lasten mahdollisuudet vaikuttaa laajoihin kokonaisuuksiin ja ajallisesti kauaskantoisiin ratkaisuihin toimivat osallisuuden ulottuvuuksina. Lisäksi näkökulmina ovat riittävän tiedon, lapsille sopivien toiminnallisten menetelmien ja tunnekokemusten ulottuvuudet. Tärkeää on myös huomata, että lapsella on oikeus olla tuomatta esiin omaa näkemystään. (Turja 2011b, 48–52.)

Uutta varhaiskasvatustalakeia koskeva esitys eduskunnalle (HE 341/2014,7) pitää sisällään osallisuutta koskevia säännöksiä. Esiityksen mukaan lapsen mielipide on selvitettävä kun suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan häntä koskevaa varhaiskasvatusta. Lapsen huoltajille esitetään mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja arviointiin.

Suomeen perustettiin sosiaali- ja terveystministeriön alainen lapsiasiavaltuutetun virka vuonna 2005. Lapsiasiavaltuutetun tehtävänä on raportoida vuosittain valtioneuvostolle lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja oikeuksien toteutumisesta. (Lapsiasiavaltuutettu, [Viitattu 15.3.2015].) Lapsivaikutusten arviointi on yhteydessä lapsen oikeuksien toteutumisen arviointiin. Lapsivaikutusten arviointi tuo näkyväksi yhteiskunnallisen toiminnan ja päätösten vaikutukset lapsiin, nuoriin ja perheisiin. (Alila 2011, 14.)

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon tammikuussa 2015 voimaan tulleen säännöksen mukaan kirkollisen viranomaisen on päätöksissään otettava huomioon päätösten vaikutukset lapsiin. Lapsivaikutusten arvioinnilla kirkko edistää lapsen edun toteutumista, lasten mielipiteiden huomioimista ja lasten osallisuutta kirkon toiminnassa. Päätöksenteon lisäksi kirkko suosittaa lapsivaikutusten arviointia toteutettavaksi kaikessa seurakunnan toiminnassa. (Kirkkohallituksen yleiskirje 30/2014.)

Kirkon varhaiskasvatuksen visio on ”Lapsi on osallinen”. Kirkon varhaiskasvatuksen kehittämisasiakirja (2008) kuvaa osallisuutta lapsen omana kokemuksena. Se on osallisuutta seurakuntaan, perheeseen ja sukupolvien ketjuun. Hyväksytyksi tulemisen sekä osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien kokemukset ovat keskeisiä. Edellytyksenä osallisuudelle on lapsi- ja perhelähtöinen toimintakulttuuri, joka mahdollistaa vuorovaikutuksen. Parhaimmillaan lapset osallistuvat seurakuntaelämäänsä, sen suunnitteluun ja toteutukseen. Tärkeintä on lapsena oleminen tässä ja nyt, eikä se, mitä lapsesta joskus tulee. (Kirkon varhaiskasvatuksen kehittämisasiakirja 2008, 28.)

### 3.4 Dialoginen toimintatapa

Keskustelun ja dialogin eroa voidaan selittää verraten niitä kamarimusiikkiin ja jazziin. Kamarimusiikki etenee kullekin soittimelle tarkoin määritellyn sävelkulun mukaan. Jazzissa soittajilla on yhteinen teema, mutta soittajat voivat improvisoiden kehittää musiikkia kappaleen aikana. Jazzin tapaan myös dialogin tavoitteena on luoda yhdessä jotakin merkityksellistä. (Häkkinen 2008, 88.)

Buber (1993) kuvaa aidon dialogin minä–sinä-suhteena, jossa toteutuu yhteys ihmisten välillä. Osallistujat ovat toisilleen merkityksellisiä sellaisena kuin he ovat. Onnistuneessa dialogissa tapahtuu aito kohtaaminen ja vuorovaikutus. (Buber 1993, 88–90.) Dialogi jää toteutumatta usein tavallisessa keskustelussa, jossa molemmat puhuvat asiaansa näennäisesti kuunnellen. Toinen on vain väline tai yleisö omalle sanottavalle ilman kohtaamista. (Häkkinen 2008, 91.)

Dialogi edellyttää rakkautta, nöyryyttä, uskoa ihmiseen, toivoa ja sitoutumista. Näihin asioihin perustuva dialogi synnyttää keskinäistä luottamusta. Lähtökohtana on toinen toisensa tasa-arvoinen kohtaaminen. Aitoa kasvatusta ei voi olla ilman kommunikaatiota, ja kommunikaatio ei toteudu ilman dialogia. Kasvatuksen tarkoituksena on kehittää ihmisen tietoisuutta ja kasvattajan tehtävänä on yhdessä toisten kanssa muuttaa todellisuutta. (Freire 2005, 97–103.)

Kasvatussuhteessa vuorovaikutukseen liittyy aina tulkintaa ja ymmärtämistä. Kasvattaja ja kasvatettava ovat erillisiä persoonia, joilla on erilaiset elämäntilanteet. Siksi kasvattajan on toimittava viisaasti ja huomioitava sekä kasvatustehtävä että kasvatettavan yksilöllisyys. Dialogi on minuuden perusta, jolloin yhteys toisiin ihmisiin pohjautuu muuhunkin kuin kielelliseen kommunikaatioon. Dialoginen toimintatapa on tietoinen eettinen asenne. Kokemuksesta ihminen tunnistaa aidon dialogin. (Värri 2008, 407–413.)

Yhdessä ajattelemisen prosessi toteutuu dialogissa. Silloin ihminen ei pidä omaa käsitystään lopullisena, vaan yhtenä askeleena kohti lopputulosta. Näin voi löytyä mahdollisuuksia, jotka olisivat muuten jääneet huomaamatta. Lähtökohtana on itsensä ymmärtäminen. Sitä kautta on mahdollista tunnistaa ja hyväksyä se, että on olemassa monenlaisia näkemyksiä. (Isaacs 2001, 40, 296.)

Dialogi alkaa ihmisestä itsestään ja toteutuu sosiaalisissa yhteyksissä. Näin kommunikaatio on monipuolisempaa ja rikkaampaa kuin yksin tapahtuva monologi. Keskustelun kuluessa ihminen voi joko ajatella yksin ja pitää kiinni näkemyksistään, tai kokeilla dialogin kautta jotakin uutta. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 9.) Erkkilä (2012) tutki ryhmässä tapahtuvan dialogin syntymistä. Hänen mukaansa dialogi käynnistyy ryhmän keskustelussa tapahtuvan käänteiden voimasta. Ryhmän jäsenet reagoivat johonkin totutusta poikkeavaan, mikä toimii sysäyksenä dialogin syntymiselle ja uuden luomiselle. Näin monologista vuorovaikutusta voi tietoisesti muuttaa dialogin suuntaan. Dialogi on ihmisten välinen yhteys. Siinä osallistujat jakavat yhdessä merkityksiä sekä muodostavat uutta ymmärrystä ja tietoa. (Erkkilä 2012, 219–221, 228.)

Seikkula ja Arnkil (2009) liittävät dialogiseen yhteistyöhön rajanylityksen käsitteen. Heidän mukaansa eri alojen ammattilaisten erikoistuminen on hyödyllistä ja lisää

alan osaamista. Kääntöpuolena ovat kuitenkin eri sektorien väliset rajat, jotka tulevat vastaan silloin, kun pitäisi voida huomioida asiakkaan kokonaistilanne. Silloin tarvitaan sekä asiantuntijoiden yhteistyötä että sosiaalisen verkoston osaamista. Parhaimmillaan rajanylitykset muodostavat verkostojen kohtaamisessa jaettua asiantuntemusta, joka ei olisi yksin kenenkään tavoitettavissa. (Seikkula ja Arnkil 2009, 12–14.)

Mönkkönen (2007, 18–20) jakaa asiakastyön vuorovaikutusosaamisen kolmeen osaan: asiantuntijakeskeiseen, asiakaskeskeiseen ja dialogiseen kuuntelutapaan. Asiantuntijakeskeisyys toteutuu silloin, kun työntekijä määrittää asiakkaan tilanteen asiakasta kuulematta. Asiakaskeskeisessä kuuntelutavassa asiakas määrittää itse tilanteensa, jolloin työntekijän rooli on epäselvempi. Dialogisessa asiakastyössä tilanne määritellään yhdessä ja kyseessä on tasavertainen vuorovaikutussuhde. Dialogisen vuorovaikutusosaamisen avulla pyritään Mönkkösen mukaan kohti ”viisasta asennoitumista”, jossa sekä asiantuntijan että asiakkaan ääni kuullaan.

Kasvatuskumppanuutta vahvistavassa keskustelussa varhaiskasvatuksen työntekijän on tehtävä tietoinen valinta tavassaan kuunnella. Kun keskustellaan lapsen asioista, kasvattajan on kuunneltava herkästi ja pyrittävä kuulemaan oikein. Työntekijän on huolehdittava siitä, että hän ei ole liian nopea muodostamaan mielipiteitään, puolustamaan näkemyksiään ja vastustamaan toisen ajatuksia. Toisen kuuntelemisen lisäksi on tärkeää itsensä kuuleminen ja omien reaktioiden huomioiminen. Hyvässä dialogisessa suhteessa kasvattaja ja lapsen huoltaja alkavat yhdessä ihmetellä ja ajatella. Työntekijä ei puhu huoltajille, vaan huoltajien kanssa. Näin voidaan löytää erilaisia näkökulmia ja jotakin lapsen kasvulle tärkeää. (Haapsalo 2013, 146.)



## 4 KEHITTÄMISTOIMINNAN TAVOITE JA TARKOITUS

Opinnäytetyöni tavoitteena oli varhaiskasvatuksen toimintatapojen kehittäminen kasvatuskumppanuuden näkökulmasta Kauhajoen seurakunnassa. Kehittämistoiminnan tarkoituksena oli lapsen hyvän kasvun tukeminen. Tavoitteeseen pyrin tutkimuksellisen kehittämistoiminnan prosessilla. Prosessin aikana kuvasin kasvatuskumppanuutta seuraavien kysymysten kautta:

Millaista on  
kasvatuskumppanuus Kauhajoen  
seurakunnan  
varhaiskasvatuksessa?

Millainen kasvatuskumppanuus  
tukee lapsen kasvua?

## 5 KEHITTÄMISTOIMINNAN METODOLOGISET VALINNAT

### 5.1 Tutkimuksellinen kehittämistoiminta

Kehittämisen tavoitteena on muutos. Muutos kohti parempaa merkitsee usein toimintatapojen ja rakenteiden muuttamista. Kehittämistoiminta lähtee liikkeelle nykytilanteen ongelmista tai jonkin uuden tavoittelusta. Perusteluina kehittämisen tarpeelle voivat olla sisäiset tai ulkoiset tekijät. Sisäinen kehittämisintressi perustuu toiminnan haasteisiin, laatuun tai visioon. Ulkoisia vaatimuksia ovat esimerkiksi talous ja tehokkuus. (Toikko & Rantanen 2009, 16–19.) Kehittämistoiminnan tavoitteena on usein muutoksen hallinta ja asiantuntemuksen tukeminen. Muutos voi olla käynnistytvä prosessi, jossa tapahtuu liikettä kehittämisen tavoitteiden suuntaisesti. (Seppänen-Järvelä 1999, 203.)

Tutkimuksellinen kehittämistoiminta kuvaa yleiskäsitteenä tutkimustoiminnan ja kehittämistoiminnan yhteyttä. Siinä tiedontuotanto lähtee käytännön kysymyksistä aidoissa ympäristöissä ja tutkimukselliset menetelmät toimivat apuna. Kehittämistoiminta on pääroolissa ja tutkimus palvelee kehittämistä. Kehittämisen välittömien tulosten lisäksi toiminta tavoittelee myös käsitteellisiä, yleistettäviä merkityksiä. Kyseessä on uusi tiedon tuottamisen tapa, joka tähtää sekä konkreettiseen muutokseen että tiedon tuottamiseen. (Toikko & Rantanen 2009, 21–23.)

Todellisuuskäsitys kehittämistoiminnassa on konstruktivistinen. Tieto rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käyttämällä aiemmin omaksuttua tietoa ja kokemusta. Kehittämistoimintaan osallistuvilla saattaa olla hyvin erilaisia näkemyksiä tavoitteista ja kehittämisen todellisuudesta. Ihmisten tavat hahmottaa asioita ovat erilaisia, mikä tekee todellisuudesta tulkinnallisen. Koska kehittämistoiminnan kohde ei ole konkreettisesti mitattavissa, myöskään tavoitteiden saavuttamisen arviointi ei ole yksiselitteistä. (Toikko & Rantanen 2009, 36–38; Heikkinen, Huttunen, Kakkori & Tynjälä 2010, 164.)

Habermas (1972, 312–315) on jakanut tiedon intressin tekniseen, praktiseen ja emansipatoriseen tiedon intressiin. Opinnäytetyössäni toteutan kehittämistoimin-

taa lähinnä praktisen tiedon intressin näkökulmasta. Praktinen intressi pyrkii ymmärtämään asioita ihmisen, yhteiskunnan ja historian kautta (Heikkinen & Huttunen 2010, 193). Lähestymistapa on vastavuoroinen, jolloin osallistujat määrittävät ja ratkaisevat ongelman yhdessä. Yhteistoiminnallinen prosessi on joustava ja avoin tulkinnoille. (Toikko & Rantanen 2009, 45–46, 54–55.)

Tieto ja ymmärtäminen saavat ihmistieteissä merkityksen suhteessa toimintaan. Ymmärrykseen sisältyy myös väärinymmärrystä ja tuntemattomaksi jääviä asioita. (Puusa & Juuti 2011, 20.) Kehittäminen on dialoginen tapahtuma, jossa toimijoiden osallisuus korostuu. Tieto syntyy käyttökelpoisuuden kriteerin pohjalta ja voi tukeutua muuhunkin kuin tieteelliseen tietoon. Kehittämistoiminta tavoittelee näyttöön perustuvaa tietoa, hyödyntää hiljaista tietoa sekä ylittää teorian ja käytännön rajoja. Avoin asiantuntijuus liikkuu myös verkoston rajojen yli yhdistelemällä tietoa ja korostamalla kumppanuutta. Merkitys syntyy niistä asioista, jotka ovat tärkeitä juuri tässä kehittämisen kontekstissa. (Toikko & Rantanen 2009, 39–42, 53, 164, 172.)

Omaa rooliani määrittelin avoimen asiantuntijuuden näkökulmasta toiminnan kehittäjänä. Avoin asiantuntijuus korostaa tiedontuotantoa luovana ongelmanratkaisuprosessina, joka näyttäytyy dialogisena kuulemisena. Se on jaettua asiantuntijuutta, jossa toiminta suuntautuu reflektion kautta uudelleen. (Karvinen-Niinikoski 2014, 85.) Lähtökohtina ovat oman ja työyhteisön työn kehittäminen sekä käytännön tilanteista nousevat muutostarpeet. Kehittäjä osallistuu muutosprosessiin, suunnittelee tutkimuksellista asetelmaa, ideoi toiminnalliset vaiheet ja täsmentää näkökulmaa teorian kautta. Aineiston analyysi tuo toimintaan käsitteitä, jotka lisäävät tietoisuutta. (Huovinen & Rovio 2010, 94–96, 103.)

Kehittämistoiminnan luonne oli reflektiivinen, mikä merkitsee prosessin jatkuvaa uudelleenarviointia. Kehittämistoimintaa ei voida kerralla suunnitella alusta loppuun saakka, vaan se muokkautuu prosessin edetessä. Kehittämisen tulokset ovat puheenvuorona keskustelussa, joka voi jatkua edelleen. (Toikko & Rantanen 2009, 52–53; Heikkinen & Syrjälä 2010, 154.) Käytännöllisen hyödyn lisäksi tavoitteena on myös uuden tiedon tuottaminen. Tutkimuksellisessa kehittämistoiminnassa korostuvat työn dokumentointi ja julkisuus, jolloin voi syntyä uudenlaista ammatillista tietoa. (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2009, 19–20.)

Lewin (1951, 59–66) hahmottaa toimintatutkimuksen syklinä eli spiraalina. Sykli sisältää konstruoivia eli uutta luovia ja rekonstruoivia eli arvioivia vaiheita. Pysähtymättömässä spiraalissa suunnittelu, toiminta, havainnointi, reflektio ja uudelleen-suunnittelu etenevät kehämäisesti. Sosiaalinen toiminta on kuitenkin monimutkaisempaa kuin selkeä spiraalimalli. Siksi usein syntyy sivuspiraaleja, joita ei voi ennakoida. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2010, 78–87.) Tämän tutkimuksellisen kehittämistoiminnan toteutustavassa oli piirteitä toimintatutkimuksesta. Kehittäminen eteni vaihe vaiheelta niin, että jokaisen erillisen aineiston tulokset olivat analyysin ja reflektion kautta pohjana seuraavan kehittämistapahtuman suunnittelussa.

## 5.2 Kehittämistoiminnan menetelmät

Kehittäminen on aina kontekstiin sidottua. Siksi kehittämismenetelmillä on vahva käytäntösuhde ja tarkoituksenmukaisuuden vaatimus. Menetelmä on kehittämissätyössä tärkeä tiedon tuottamisen väline. Käsitys kehittämisasiantuntijuudesta on muuttunut. Työelämän muutokset ovat nostaneet tärkeäksi tekemisen ja kokemisen kautta syntyvän asiantuntijuuden ja hiljaisen tiedon. (Seppänen-Järvelä 2009, 22–31.)

Menetelmiksi hain osallistavia ja vuorovaikutuksen mahdollistavia menetelmiä. Toikon ja Rantasen (2009) mukaan on hyvä, jos sekä käyttäjät että toimijat osallistuvat kehittämistoimintaan. Molemmat tuovat kehittämiseen omat ajatuksensa ja kokemuksensa. Osallistavat menetelmät lisäävät emotionaalisia, dialogisia ja toisistaan poikkeavia ulottuvuuksia. (Toikko & Rantanen 2009, 99.) Käytin tässä kehittämistoiminnassa miellekarttaa, koulutusta ja learning-café -menetelmää.

**Miellekartta** on joustava työkalu erityisesti ideoiden luomisessa, kokonaisuuksien hahmottamisessa ja asioiden selkiyttämisessä. Se perustuu assosiaatioiden tekemiseen näkyväksi avainsanojen avulla. Ajattelun esittäminen visuaalisena nostaa esiin ajattelun prosesseja. Osallistuja rakentaa itse tiedon valitessaan ja tulkittessaan informaatiota aiemman tiedon pohjalta. (Think Buzan 2010–2015; Åhlberg 2010, 62.)

Miellekartta aloitetaan kirjoittamalla tärkein sana tyhjän paperin keskelle. Tämän jälkeen ympärille kirjoitetaan avainsanoja, jotka liittyvät keskellä olevaan sanaan ja jotka yhdistetään viivalla keskimmäiseen sanaan. Sanat voivat olla substantiiveja, adjektiiveja tai sanayhdistelmiä. Seuraavaksi kirjoitetaan avainsanoihin liittyviä sanoja ja yhdistetään ne viivalla avainsanoihinsa. Havainnollistamisessa on mahdollista käyttää värejä, merkkejä ja kuvioita. Miellekartan avulla voidaan ymmärtää paremmin kehitettävää ilmiötä ja käsitteiden liittymistä toisiinsa. (Ojasalo ym. 2009, 35.)

Toinen kehittämisen tapahtuma oli **koulutuspäivä**. Toikon ja Rantasen (2009) mukaan kehittämistoiminnan kohteena voivat olla yksittäiset ihmiset, rakenteet, prosessit, organisaatiot tai tuotteet. Uusien työvälineiden kehittäminen ja käyttöönotto tapahtuu usein koulutuksen kautta. Asiantuntija-ammatteihin sisältyy jo lähtökohtaisesti ajatus osaamisen jatkuvasta kehittämisestä. (Toikko & Rantanen 2009, 16–17.) Sosiokonstruktiivisen oppimisenäkemyksen mukaan oppiminen rakentuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppimisessa näkyy refleктоiva työskentely, pohdinta ja pyrkimys syvälliseen ymmärtämiseen. Interaktiiviset työtavat koulutuksessa vahvistavat yhteisöllistä oppimista. (Kauppila 2007, 48,183.)

Kolmannen kehittämisen tapahtuman toteutin **learning cafe** -menetelmällä. Prosessina learning cafe on selkeä ja perustuu kysymysten ratkomiseen tai teemojen kehittelemiseen ryhmässä. Aluksi osallistujat jakaantuvat pienryhmissä eri pöytiin. Prosessin aikana pienryhmät siirtyvät pöydästä toiseen ja ideoivat keskustelua eteenpäin. Keskustelun avulla pyritään tuomaan omia näkemyksiä esille ja löytämään yhteistä ymmärrystä. Jokaisessa keskustelupöydässä on puheenjohtaja, joka kirjaa ajatukset isoille pahveille tai papereille. Puheenjohtaja myös huolehtii, että kaikki saavat osallistua keskusteluun. (Suomen ympäristöopisto SYKLI 2012.)

Osallistujat vaihtavat pöytää noin 20 minuutin keskustelun jälkeen. Puheenjohtaja pysyy omassa pöydässään ja kertoo uusille keskustelijoille lyhyesti aikaisemman keskustelun sisällöstä. Teemaa voidaan käsitellä koko ajan samasta näkökulmasta tai puheenjohtaja voi kysymyksillään syventää sitä. Lopuksi puheenjohtajat esittelevät oman pöytänsä keskustelun sisältöä kaikille yhdessä ja osallistujilla on

mahdollisuus kommentoida tuotoksia ja prosessia. Menetelmän käytöstä vastaava henkilö huolehtii aikataulusta koko prosessin ajan. Hän käy ilmoittamassa ryhmille vaihdoista pari minuuttia etukäteen sekä silloin, kun on aika vaihtaa pöytää. (Suomen ympäristöopisto SYKLI 2012.) Learning cafessa tieto ja kokemukset virtaavat osallistujalta toiselle, mikä parhaimmillaan tuo esille koko joukon kollektiivisen älykkyyden. Usein osallistujat jatkavat keskustelua ryhmäkeskustelujen jälkeen vielä kaikki yhdessä. Materiaali kootaan jälkeinpäin muistioksi ja toimitetaan keskustelun osallistujille. (Räihä 2004, 69–71.)

Toteutin kehittämistoiminnan prosessia **reflektiivisesti**. Toikon ja Rantasen (2009) mukaan reflektiivinen prosessi etenee kahdella tasolla. Ensiksikin prosessissa näkyy vuorovaikutus konkreettisen kehittämistoiminnan ja analyysin välillä. Asiat tapahtuvat käytännöllisissä tilanteissa, mutta niitä puntaroidaan myös analyttisesti. Toiseksi kehittämistoiminnassa on läsnä dialoginen moniäänisyys. Vuorovaikutus ohjaa toimintaa ja vastauksia etsitään yhdessä. (Toikko & Rantanen 2009, 165–166.) Rutiinit ja tottumukset olisi opeteltava näkemään uudella tavalla ja kyseenalaistamaan niitä reflektion kautta. Näin voidaan uudistaa olemassa olevia käytäntöjä, mikä palvelee oppimista, kehittymistä ja luovuutta. (Syvänen, Tikkamäki, Tappura & Loppela 2013, 11).

Aineiston analyysimenetelmänä käytin **sisällönanalyysia**. Analyysissa tapahtuva päättely voidaan jakaa induktiiviseen, deduktiiviseen ja abduktiiviseen. Yksittäisestä yleiseen suuntautuva induktiivinen päättely lähtee havainnoista. Deduktiivisen päättelyn suunta on yleisestä yksityiseen lähtien liikkeelle teoriasta. Abduktiivisessa päättelyssä lähtökohtana ovat havainnot, mutta teoria on mukana analyysissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Tässä kehittämistyössä toteutin sekä induktiivista että abduktiivista analyysia. Aineisto oli lähtökohtana analyysille ja tulkinnalle. Lisäksi teoreettinen tieto ja hiljainen tieto vaikuttivat analyysiin ja näkyivät tulkinnassa. Käytin Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010, 224–225) kuvaamaa ymmärtämiseen pyrkivää lähestymistapaa.

Induktiivisessa sisällönanalyysissa ryhmät ja teemat muodostetaan aineistosta itsestään. Aineisto käsitteellistetään ja käsitteiden mukaan määritellään ilmiötä

koskeva teoria. Analyysillä pyritään ymmärtämään ja selittämään ilmiötä. Abduktiivinen sisällön analyysi ottaa huomioon myös teoriaperustan. Tutkijalla on olemassa joitakin teoreettisia ideoita, joita hän todentaa aineistonsa avulla. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136; Puusa 2011, 120.) Abduktioon voidaan päätyä myös intuitiivisesti sen jälkeen, kun aineistoon ja teoriaan on perehdytty huolellisesti. Kehittämistoiminnassa merkittäväksi nousevat tulkinnan seuraukset; onko analyysillä ja tulkinnalla parannettu toimintaa tai ymmärretty sitä entistä paremmin. (Heikkinen ym. 2010, 89–93.)

Sisällönanalyysi pyrkii kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysi tarkastelee inhimillisiä merkityksiä sekä tekstin ja kommunikaation sisältöä. Analyysin jälkeen tehdään johtopäätökset. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 103–104.) Toteutin kehittämistoiminnan analyysin sisällönanalyysin suuntaisesti.

Sisällönanalyysissa toteutuu aineiston pelkistäminen, ryhmittely ja yleiskäsitteiden muodostaminen. Lähtökohtana on, että raportissa kirjoitetaan seikkaperäisesti näkyville kehittämistoiminnan kulku. On tärkeää tuoda esiin ilmiötä, kokemuksia ja tutkimuksen kontekstia. Aineisto käydään läpi useaan kertaan ja etsitään siitä yhtäläisyyksiä ja eroja. Analyysin perustana ovat aineistosta esiin nousevat samankaltaisuudet ja säännönmukaisuudet. Sisällöltään samankaltaiset käsitteet ryhmitellään. Aineiston ryhmittely jäsentää ilmiötä ja sen kautta pyritään abstraktiin ilmaisuun. Asioiden pelkistäminen auttaa löytämään teoreettisia yleiskäsitteitä ja kehittämistoiminnan kannalta oleellista tietoa. Näin pystytään muodostamaan kuvauksia ja vertaamaan käsitteitä teorian tietoon. (Miles & Huberman 1994, 181; Hirsjärvi & Hurme 2008, 145–151; Ojasalo ym. 2009, 124–125; Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–110.)

Analysoin aineiston edellä kuvattuja periaatteita noudattaen jokaisen kolmen kehittämistapahtuman jälkeen ja analyysi loi pohjaa seuraavalle vaiheelle. Koulutuspäivän ja learning cafe -menetelmän analyysissa hyödynsin oman päättelyn ja teorian lisäksi kehittämisryhmän reflektiokeskustelua. Lopuksi sijoitin kehittämistoiminnan tulokset toimintajärjestelmän mallin kehikkoon, mitä kuvaan luvussa 10.

## 6 KEHITTÄMISTOIMINNAN ETENEMINEN PROSESSINA

Kehittämistoiminnan prosessin lähtökohdat näkyvät kuviossa 1. Keskellä ovat kehittämisen tavoite ja tarkoitus. Ympäröivissä ruuduissa kuvataan lyhyesti metodologia, metodit, teoria ja osallistujat. Käsitteet on selitetty tarkemmin opinnäytetyön muissa osissa.



Kuvio 1. Kehittämistoiminnan lähtökohdat.

Kehittämistoiminnan **toimintaympäristönä** oli Kauhajoen seurakunnan varhaiskasvatus. Varhaiskasvatuksen toimintaa ovat lasten päiväkerhot, koululaisten kesäkerhot, lasten ja aikuisten perhekerhot, yhteiset kirkkohetket, jumalanpalvelukset ja tapahtumat. Lapsia on mukana vastasyntyneistä kouluikäisiin. Yhteistyötä tehdään perheiden, verkostojen ja seurakunnan muiden työalojen kanssa. Viime vuosina on kehitetty avoimen varhaiskasvatuspalvelun yhteistyötä, uskontokasvatustyhteistyötä sekä lapsen varhaista tukemista.

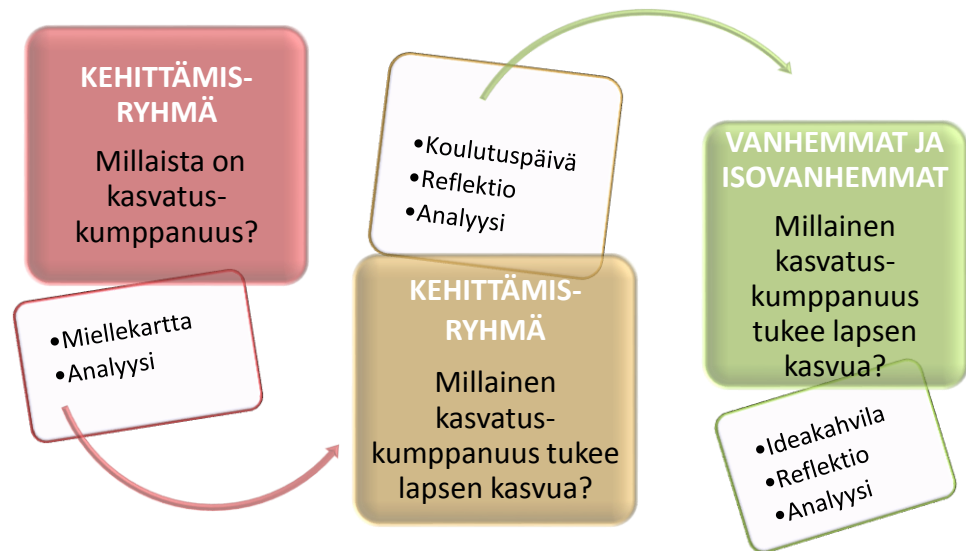
Eteläpohjalaiseen tapaan Kauhajoella on vahva kirkollinen perinne. Tunnusomais- ta on aina ollut yhteistyö seurakunnan ja paikkakunnan muiden toimijoiden kes- ken. Yhteiskunnan ja kirkon muutokset vaikuttavat myös Kauhajoen seurakunnan toimintaan ja talouteen, mikä haastaa tarkastelemaan työn perusteita ja päivittä- mään toimintatapoja.



Työntekijöinä seurakunnan varhaiskasvatuksessa on seitsemän lastenohjaajaa, joista osa työskentelee osa-aikaisena. Lähiesimiehinä toimivat lapsityönohjaaja ja kasvatuksen pappi. Työntekijöiden ammatilliseen osaamiseen kuuluvat arvo-osaaminen, hengellisen kasvun tukeminen, kehittämisosaaminen, pedagoginen osaaminen ja yhteisöllinen osaaminen. Työssä toteutuu kumppanuustyöskentely lasten huoltajien ja muiden kasvattajien kanssa. Hallinnollisesti varhaiskasvatus-toiminnasta ovat vastuussa lapsityön johtokunta sekä kirkkoneuvosto ja kirkkovaltuusto.

**Kehittämisyhmän** muodostivat edellä mainitut seurakunnan varhaiskasvatuksen työntekijät. Ryhmän jäsenet suunnittelevat ja toteuttavat varhaiskasvatusta, joten valinta kehittämistyöhön oli luonteva. Kokoonpano vaihteli luonnollisten poissaolojen vuoksi jonkin verran, mutta jokaisessa kehittämistilanteessa oli seitsemästä yhdeksään kehittämisyhmän jäsentä.

**Kokemusasiantuntijoilla** on tärkeä rooli palvelujen kehittämisessä, suunnittelussa ja toimivuuden arvioinnissa. Näin saadaan esille ihmisten aidot kokemukset käyttäjien näkökulmasta. (Kostiainen, Ahonen, Verho, Rissanen & Rotko 2014, 6.) Lasten vanhemmat ja isovanhemmat osallistuivat varhaiskasvatuksen kehittämiseen kokemusasiantuntijoina. Kehittämistoiminnassa oli mukana sellaisia vanhempia ja isovanhempia, joilla oli kokemusta seurakunnan varhaiskasvatuksesta lasten ja lastenlasten kautta tai heidän kanssaan. Ideakahvilana toteutettuun ryhmässä tapahtuvaan keskusteluun osallistui 15 henkeä. Kehittämistoiminnan vaiheet näkyvät kuviossa 2.



Kuvio 2. Kehittämistoiminnan eteneminen prosessina.

Kehittämistoiminta alkoi kehittämisryhmän miellekarttapohdinnan kysymyksellä ”Millaista on kasvatuskumppanuus Kauhajoen seurakunnan varhaiskasvatuksessa?”. Miellekartan analyysin tulokset olivat pohjana seuraavalle kehittämistapah- tumalle, koulutuspäivälle. Kehittämisryhmän koulutus pohjautui kysymykseen ”Mil- lainen kasvatuskumppanuus tukee lapsen kasvua?”. Koulutuspäivän jälkeinen ref- lektio ja analyysi tuottivat tuloksia, joita hyödynsin ideakahvilassa. Sama kysymys oli pohjana ideakahvilassa, jossa lasten vanhemmat ja isovanhemmat kokemus- asiantuntijoina osallistuivat kehittämistoimintaan. Tämän kolmannen aineiston analysoin kehittämisryhmän reflektiokeskustelun jälkeen.

## 7 KUMPPANUUTTA KEHITTÄMÄÄN

### 7.1 Lähtötilanne kehittämisryhmässä miellekartan avulla

Ensimmäisen aineiston keräsin kehittämisryhmässä miellekarttamenetelmällä huhtikuussa 2014. Kartoitin, millaista kasvatuskumppanuus on seurakuntamme varhaiskasvatuksessa tällä hetkellä.

Kokoonnuimme normaalissa ”palaveritilassa” ja varasin tehtävään aikaa noin kaksi tuntia. Kävin etukäteen laittamassa tilan seinälle isosta paperirullasta taustapaperit. Päädyin käsin kirjoittamiseen ja paperin käyttöön, koska ajattelin tietokoneella kirjoitettuna asioiden näyttävän liian valmiilta, jotta niihin uskaltaisi enää lisätä mitään. Aluksi pyysin kaikkia sulkemaan puhelimet, jotta voimme keskittyä. Otimme tuolit puoliympyrään seinäpaperin äärelle. Kerroin lyhyesti, että olemme aloittamassa nyt yhteistä kehittämistoimintaa kasvatuskumppanuudesta ja jokaisen tiedot, erityisesti hiljainen tieto on tärkeää. Ei ole oikeita ja vääriä kommentteja, vaan kaikki tieto on arvokasta. Oma roolini oli toimia kirjaajana ja tarvittaessa kysymysten herättelijänä.

Kirjoitin sanan ”kasvatuskumppanuus” tyhjän paperin keskelle. Sen jälkeen pyysin ryhmää tuottamaan ympärille kasvatuskumppanuutta kuvaavia avainsanoja. Varoin arvottamasta vastauksia ja muutenkin kommentoin melko vähän. Osallistujat olivat keskittyneitä ja pohtivia. Jokainen ryhmässä sanoi ajatuksiaan. Kirjoitin sanat ja kommentit erikseen tarralapuille. Jokaisen lapun kirjoittamisen jälkeen luin ääneen mitä kirjoitin ja tarkistin, että sanoja oli tarkoittanut sitä. Tarralaput liimasin seinälle kasvatuskumppanuus-sanan ympärille. Annoin tilaa myös hiljaisille hetkille, jotta kaikki pääsivät mukaan.

Seuraavassa vaiheessa ryhmä mietti avainsanoihin liittyviä sanoja tai lauseita ja yhdistin niitä avainsanojen ympärille. Tämä vaihe ei ollut enää kovin selkeä, koska asiat liittyvät useisiin eri avainsanoihin.

Aluksi asioita syntyi nopeaan tahtiin. Sitten ideointi hidastui ja ehdotin, että pohdimme joitakin seinällä olevia käsitteitä perusteellisemmin. Kehittämisryhmä mietti

kasvatuskumppanuutta ensisijaisesti lasten ja perheiden kannalta. Kysymykseni jälkeen tuli kommentteja myös työntekijän näkökulmasta ja joitakin huolia ja haasteita, mitä kasvatuskumppanuuteen liittyy. Tein puhtaaksikirjoituksen myöhemmin tietokoneella ja sen jälkeen ryhmän jäsenillä oli mahdollisuus tarkistaa ja kommentoida asioita. Koin, että kehittämisryhmän jäsenet olivat motivoituneita ja heillä oli innostunut ote työn kehittämiseen.

Koulutuspäivään tuleva kouluttaja oli antanut neljä ennakkokysymystä, joihin kehittämisryhmä myös vastasi. Kysymykset koskivat kasvatuskumppanuudessa toteutuneita onnistumisia ja haasteita, kumppanuuden perusteluja sekä odotuksia koulutuspäivälle. Vastaukset toimivat dialogisena tukiaineistona kouluttajan valmistellessa koulutusta, joten tässä opinnäytetyössä en käsittele vastauksia. Näiden ennakkokysymysten vastauksista ja miellekartan tuloksista tein materiaalin, jonka lähetin kouluttajalle.

## 7.2 Lähtötilanteen aineiston kuvaus ja analyysi

Kehittämisryhmä kuvasi kasvatuskumppanuutta esimerkiksi seuraavin käsittein:

- *”Helpottaa lapsen kohtaamista ja auttaa ymmärtämään lasta, jos työntekijä saa tietoa perheestä.”*
- *”Aikuiset ovat aikuisia, lapsi saa olla lapsi.”*
- *”Yhteen hiileen puhaltaminen: hoitajat, vanhemmat ja lastenohjaajat toimivat samaan suuntaan ja sopivat pelisäännöistä.”*
- *”Perheelle on annettava myös positiivista palautetta, ei huomio vain ongelmiin.”*

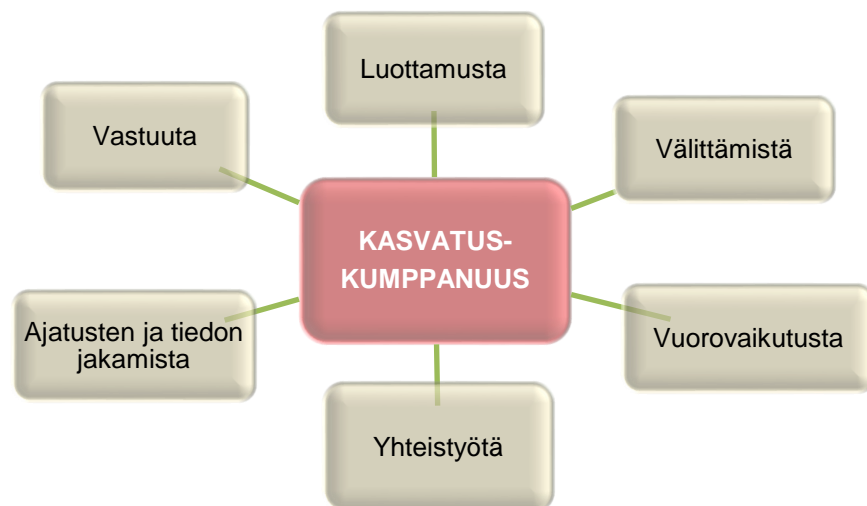
Yksi kielikuva oli, että kasvatuskumppanuus on kuin ”yhteisen hyppynarun pyörittämistä”. Siinä lapsi on keskellä ja vanhemmat ja lastenohjaajat pyörittävät narua. Yhteensä kirjasin 44 ilmaisua kasvatuskumppanuudesta.

Aineisto rakentui miellekartalle avainsanojen ympärille. Samalla muodostui alustava käsitteiden ryhmittely. Analyysillä selvitin, onko aineistosta noussut ryhmittely oikean suuntainen. Kävin aineistoa läpi huolellisesti. Yritin ymmärtää aineistoa

samanlaisuuksien ja eroavuuksien kautta. Etsin kokonaisuuksia, pelkistystyksiä ja merkityksiä. Käytin analyysissä myös teoriatietoa kasvatuskumppanuudesta. Analyysi selkiytti ryhmittelyä ja miellekartalla syntyneet avainsanat jäivät ryhmien otsikoiksi.

### 7.3 Lähtötilanteen tuloksena käsityksiä kasvatuskumppanuudesta

Kuviossa 3 ovat ryhmiteltynä miellekartan tulokset. Aineistosta nousivat erityisesti esille lastenohjaajien **vastuullinen** ja ammatillinen asenne sekä lapsen ja perheen hyvinvoinnista **välittäminen**.



Kuvio 3. Kehittämisryhmän ajatukset kasvatuskumppanuudesta.

Kehittämisryhmä kuvasi kasvatuskumppanuudessa toteutuvan **luottamuksen** aidoksi läsnäoloksi ja kiinnostukseksi ilman väärää uteliaisuutta. Luottamuksesta syntyy rohkeus keskustella vaikeistakin aiheista. Ryhmän mukaan vanhempien ja kasvattajien erilaisen asiantuntijuuden yhdistäminen ja hyväksyminen perustuu luottamukseen. Vaitiolovelvollisuus luo pohjaa luottamukselle. Työntekijöiden keskinäinen luottamus lisää työn sujuvuutta.

Luottamusta osoitetaan käytännön teoilla. Siihen kuuluvat lasten ja aikuisten fyysinen ja psyykinen turvallisuus sekä hienovarainen, kunnioittava kohtelu. Luottamus vahvistaa kumppanuutta. (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson &

Beegle 2004, 174.) Ojell (2013, 21) kuvaa kirkon varhaiskasvatusta kasvatuskumppanuudeksi perheen kanssa. Kumppanuus edellyttää hänen mukaansa luottamusta, tasavertaisuutta ja kunnioitusta.

Kasvatusvuorovaikutuksen intensiteetissä erottui miellekartalla kolme eri tasoa: **ajatusten ja tiedon jakaminen, yhteistyö ja vuorovaikutus**. Kekkosen (2012) kuvauksessa kasvatusvuorovaikutus etenee Maslowin (1987) tarvehierarkian kaa-  
van mukaan. Aluksi kasvattajien ja vanhempien keskustelu koskee lapsen perustarpeita (basic needs), kuten fyysistä terveyttä ja turvallisuutta. Vähitellen vuoropuhelun edetessä keskustelua käydään perhe- ja kasvatusyhteisöön kuulumisesta (belonging needs) sekä lapsen kehityksestä, oppimisesta ja toiminnan pedagogiikasta. Viimeisessä kehitysvaiheessa kumppanuus perustuu molemminpuoliseen sitoutumiseen (self-actualization), jolloin kasvattajat ja vanhemmat luovat yhteistä ymmärrystä lapsen varhaiskasvatuksen suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. (Maslow 1987, 15–31; Kekkonen 2012, 57–58.)

Launonen, Pohjola ja Holma (2004) tunnistavat saman kehityskulun kouluyhteisössä. Heidän mukaansa koulun ja kodin välinen yhteistyö etenee vaiheittain tutustumisesta verkostoitumiseen ja sen jälkeen kumppanuuteen. Tutustumisen elementtejä ovat turvallisuus, kuulluksi tuleminen, osallisuus ja kohtaaminen. Verkostoituminen on yhteistyön rakentamista, keskustelua, luottamusta ja vuoropuhelua. Kumppanuudessa vanhemmat ja henkilöstö pystyvät luomaan yhteisiä tavoitteita, suunnittelevat yhdessä toimintaa ja jakavat vastuuta yhteistyöstä. (Launonen ym. 2004, 101–103.) Viestien kautta tapahtuvan vuoropuhelun lisäksi on tärkeää lasta kasvattavien aikuisten kohtaaminen. Yhteinen keskusteleminen lisää tietoa lapsen elämään vaikuttavista asioista ja vahvistaa molemminpuolista ymmärrystä lapsesta. (Baum & McMurray-Schwarz 2004, 60–61.)

## 8 KUMPPANUUTTA KOULUTUKSESSA

### 8.1 Koulutuspäivän toteuttaminen kehittämisryhmälle

Varasin kouluttajan kirkon varhaiskasvatusta toteuttavasta Seurakuntien Lapsityön Keskuksesta. Kouluttaja suhtautui positiivisesti ajatukseen, että hän rakentaisi koulutuksen sisällön kehittämistoiminnan alkukartoituksen pohjalle. Lähetin etukäteen kouluttajalle kehittämisryhmän tuottaman miellekartan tulokset ja vastaukset hänen esittämiinsä kysymyksiin. Tältä pohjalta muotoutui koulutuspäivän sisältö. Koulutus toteutettiin toukokuussa 2014 yhden työpäivän mittaisena.

Kehittämisryhmä oli paikalla kokonaisuudessaan, mikä oli tärkeää jatkotyöskentelyn kannalta. Itse olin ohjelmassa mukana yhtenä osallistujana tehden samalla muistiinpanoja ja havaintoja. Muistiinpanoja tuli käsin kirjoitettuna kahdeksan A4 ruutupaperiliuskaa. Kirjoitin muistiinpanot puhtaaksi myöhemmin. Aineisto toimi tausta-aineistona reflektiokeskustelulle, jonka toteutin koulutuksen jälkeen.

Koulutuspäivän tavoite muotoiltiin yhdessä. Tavoitteena oli antaa aika ja mahdollisuus yhteiselle puheelle ja kokemusten jakamiselle. Päivän aikana pohdittiin, miten haluamme toteuttaa kasvatuskumppanuutta Kauhajoen seurakunnassa.

Kouluttaja oli ottanut huomioon hänelle etukäteen lähettämäni materiaalin, mikä näkyi sekä sisällöissä että koulutuksen menetelmissä. Hän käytti mm. Lattiakuvat-menetelmää, jossa kuvasimme kankaiden, kivien, helmien ja muun materiaalin avulla symbolisesti lattialle rakentuvaa kertomusta. Mäkisen (2007) mukaan Lattiakuvat-menetelmä pohjautuu käytännön uskonnonpedagogiikkaan. Osallistuja peilaa omia ajatuksiaan ja tunteitaan kuvallisella, kehollisella ja sanallisella ilmaisulla. Lähtökohtana on sekä toisten erilaisuuden että oman ainutlaatuisuuden huomaaminen. (Mäkinen 2007, 6-9). Kumppanuus-harjoituksessa kerroimme vieressä istuvalle, millainen kumppani työssä olet. Entä jos -kysymysten kautta tuuletimme omia käsityksiämme seurakunnan toiminnan rakenteista, kristillisen kotikasvatuksen tukemisesta ja perheiden vaikuttamismahdollisuuksista seurakunnassa. Kirjoitimme lapsen vanhemman roolissa kirjeen lapsityöntekijälle ja vastasimme toisten kirjoittamiin kirjeisiin. Vuorovaikutusympyrän avulla kommentoimme,

miten vuorovaikutus toteutuu työtilanteissa ja mietimme omia vuorovaikutustaitojamme. Seppäsen ym. (2010) mukaan vuorovaikutusympyrän kautta voidaan avata vuorovaikutuksen käsitettä käytännön tilanteiden kautta. Samalla haetaan oivallusta siitä, että muutos lähtee itsestä. (Seppänen ym. 2010, 229.)

Kehittämisyhmä osallistui aktiivisesti keskusteluun ja toimintaan. Osallistujat kokivat yhden päivän koulutuksen liian lyhyeksi, kuin ”hituseksi”, ja halusivat oppia lisää asiasta. Ryhmä piti arvossa yhteistyötä ja työntekijöiden erilaisia vahvuuksia ja huomioi sen, että koulutuksessa tietoa saatiin osallistujilta. Koulutus herätti uusia ajatuksia ja toi lisää varmuutta. Kehittämisyhmän jäsenten ymmärrys omasta vastuusta vuorovaikutuksessa vahvistui. Osallistujat kokivat olevansa prosessin alussa ja nyt oli mietittävä, kuinka tästä mennään eteenpäin.

Kouluttaja käytti kasvatuskumppanuusajattelun mukaisesti aiheiden käsittelyssä osallistavia ja dialogisia menetelmiä. Oppiminen tapahtui yhteisen keskustelun ja toiminnan kautta. Lopuksi kouluttaja jätti ryhmälle kysymyksiä, joiden pohjalta jatkoimme kehittämistoimintaa reflektiokeskusteluna. Kuvaan kysymykset ja keskustelun seuraavassa luvussa.

## **8.2 Koulutuspäivän aineiston reflektio, kuvaus ja analyysi**

Kahden viikon kuluttua koulutuksesta kehittämisyhmä kokoontui yhteiseen reflektioon. Pidin kehittämistoiminnan kannalta tärkeänä, että koulutus ei jäänyt irralliseksi tapahtumaksi. Reflektiossa kehittämisyhmä peilasi koulutuksessa esille tulleita asioita ja keskusteli muutoksista käytännön toimintatavoissa. Keskustelu eteni kouluttajan jättämien kysymysten avulla. Tästä muodostui seuraava kehittämisen aineisto. Kysymyksiä oli neljä ja ne tähtäsivät muutokseen: Mitä muutan omassa työssäni / työyhteisössä / vuorovaikutuksessa vanhempiin/ tiloissa ja toiminnassa?

Reflektiokeskustelu oli innostunutta, luovaa ja ideoivaa. Kommentit liikkuivat kysymysten välillä vapaasti. Jokainen osallistuja kertoi mielipiteitään ja vei toisten kommentteja rakentavasti eteenpäin. Tilakysymyksen ryhmä jätti käsittelemättä ajanpuutteen vuoksi. Perusteluna oli myös se, että seurakunnan tilastrategia oli



juuri valmistumassa ja kysymyksestä oli keskusteltu paljon viime vuosina. Reflektioon varattu kahden tunnin aika kului nopeasti ja keskustelu olisi jatkunut vielä pitempään. Oma roolini oli johdatella keskustelua ja huolehtia, että ryhmä ehti vastata kaikkiin kysymyksiin. Kirjasin ryhmän keskustelua, josta syntyi viisi A4-sivuista arkkia käsin kirjoitettuna. Ranskalaisilla viivoilla merkittyjä ilmaisuja oli yhteensä 65. Myöhemmin kirjoitin tekstin puhtaaksi.

Kehittämisyhmä pohti kiireen tuntua töissä ja korosti suorittamisen vähentämistä, levollisuutta ja suunnitelmallisuutta. Ryhmä mietti palautteen merkitystä ja palautteen antamisen tapoja sekä toiminnan sisältöjen avaamista vanhemmille. Haastavina osallistujat kokivat huolen puheeksi ottamisen tilanteet. Kehittämisyhmä korosti kasvatuskumppanuudessa ammatillista asennetta, vuorovaikutustaitoja ja koulutusta.

Kehittämisyhmän reflektiokeskustelu oli muutokseen keskittyvä ja samalla mahdollisimman käytännönläheinen ja konkreettinen. Näkökulmana olivat muutostarpeet toimintatavoissa seuraavalla toimintakaudella. Konkreettisten muutosten lisäksi ryhmä ehdotti nykyisiin toimintatapoihin sisällöllisiä muutoksia, jotta kasvatuskumppanuus voisi toteutua paremmin.

Analyysin toteutin luvussa 5.2 esitettyjen sisällön analyysin periaatteiden mukaisesti. Kävin aineiston tarkasti läpi ja pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan aineistoa monipuolisesti. Ryhmittelin aineiston siitä löytyvien yhtäläisyyksien ja eroavuuksien mukaan. Ryhmät otsikoin aineiston sisällöstä nousevilla käsitteillä. Etsin aineiston konkreettisille käsitteille yhteistä teoreettista nimittäjää, jossa näkyisi työn kehittämisen näkökulma. Kävin läpi koulutuspäivän teemoja ja teoriaa. Analyysini nosti esille käsitteen dialoginen toimintatapa, joka kuvaa sitä tausta-ajattelua, mitä kehittämisyhmän muutuskohdat vaativat.

### 8.3 Koulutuspäivän tuloksena kohti dialogista toimintatapaa

Koulutuspäivän ja reflektiokeskustelun tuloksina olivat muutokset toimintatavoissa sekä nykyisen toiminnan tehostaminen. **Eteiskeskustelut** ovat päiväkerhoon tuomisen ja hakemisen tilanteita, jotka ovat tärkeitä tutustumisessa ja luottamuksen syntymisessä. Kehittämisyhmän mielestä työntekijöiden on hyvä ymmärtää vastuunsa kohtaamisista eteistilanteissa. Lisäksi on mietittävä eteistilojen parempi käyttö tiedotuskanavana ja kerhojen sisällön avaamisen paikkana. Kehittämisyhmä päätti jatkaa tutustumisiltojen järjestämistä lapsille ja vanhemmille ennen päiväkerhokauden alkamista. Ryhmä korosti illan sisällön kehittämistä palvelemaan paremmin luottamuksen rakentumista perheen ja päiväkerhon kasvattajien välillä.

Vanhempien liittyminen lastensa varhaiskasvatusyhteisöön tapahtuu konkreettisten, henkilökohtaisten asioiden kautta. Näitä ovat omaa lasta koskevat tilat, lelut ja ympäristö. On syytä miettiä, kuinka paljon varhaiskasvatuksen työntekijät keskittyvät yleisen tiedon jakamiseen ja kuinka he voisivat yksilöllisemmin tukea lapsen ja perheen tarpeita erityisesti toiminnan aloitusvaiheessa. (Kekkonen 2012, 152.)

Kehittämisyhmä korosti, että hyvä vanhemmuus edistää lapsen hyvinvointia. Parisuhdetoimintaan sekä vanhempien ja huoltajien tilaisuuksiin seurakunta kutsuu edelleen kerhojen ja muun toiminnan kautta. Työntekijät ovat avoimia keskustelulle ja tarvittaessa ohjaavat perheitä tukipalveluihin. Päiväkerholaisten huoltajilla on mahdollisuus vanhempien vartteihin. Keskustelutilanteet ovat hienovaraisia ja herkkiä ja edellyttävät ammatillista osaamista. **Vanhemmuuden tukemisessa** lastenohjaajat toivoivat lisäkoulutusta.

**Lapsilähtöisen** toiminnan sisällöissä lähtökohtana ovat lasten kiinnostuksen kohteet ja lasten tuottamat ideat. Kehittämisyhmän mielestä on tärkeää poistaa työntekijöiden kiireen tuntua lasten ja aikuisten kohtaamisissa. **Läsnäolosta** lähtevään levollisuuteen ja rauhallisuuteen työntekijät pyrkivät työn suunnitelmallisuudella ja työntekijöiden oman asenteen muutoksella.

Vuorovaikutuksen kolme ydintaitoa ovat läsnäolon, kuuntelemisen ja kysymisen taito. On tärkeää oppia sallimaan erilaisia näkemyksiä, koska silloin oma ajattelu-kin voi uudistua. (Klingberg ym. 2012, 7.) Kasvatuskumppanuutta rakentavassa dialogissa korostuu kasvattajan ammatillinen reflektiivisyys. Silloin kasvattaja on yhteydessä omiin tunteisiinsa ja toimii tunteista ja tiedosta kumpuavan informaation suuntaisesti. (Kekkonen 2012, 177.)

**Tiedottamisessa** kehittämisryhmä korosti luovia ratkaisuja ja sähköisen median hyödyntämistä reppupostin ja paikallislehtien lisäksi. On tärkeää, että työntekijät ymmärtävät vastuunsa monella tasolla tapahtuvasta vuorovaikutuksesta kasvatuskumppanuudessa. Lapsen asioista keskusteltaessa huomioidaan positiivinen palaute ja tarvittaessa otetaan huoli puheeksi. Aktiivisia aikuisia kutsutaan **ideakahvilaan** kehittämään lapsiperheiden toimintaa. Kehittämisryhmä näki ideakahvilan mahdollisuutena saada perheiden ääni paremmin kuuluviin toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Tulokset käytännön toimintatapojen muutoksista tiivistin käsitteeseen **dialoginen toimintatapa** kuvion 4 mukaisesti.



Kuvio 4. Kohti dialogista toimintatapaa.

Kasvatustyön arjen tilanteissa tarvitaan luovaa ongelmanratkaisukykyä. Se edellyttää avoimuutta, oikeudenmukaisuutta ja dialogista vuorovaikutusta. Haastavatkin tilanteet voidaan nähdä kehittymisen ja uudistumisen mahdollisuuksina, joissa voidaan oppia toinen toisiltaan. Dialogisen toimintatavan opetteleminen on keskeistä, jotta luova prosessi voi toteutua. (Syvänen ym. 2013, 11.)

## 9 KUMPPANUUTTA KAHVILASSA

### 9.1 Ideakahvila lasten vanhemmille ja isovanhemmille

Kehittämistoiminta oli tähän saakka edennyt seurakunnan varhaiskasvatuksen työntekijöiden toiminnan kautta kehittämisryhmässä. Nyt näin tarpeelliseksi ottaa perheiden näkökulman mukaan. Kutsuin koolle ryhmän työnimellä ideakahvila, jossa oli lasten vanhempia, huoltajia ja isovanhempia kokemusasiantuntijoina. Päämääränä oli saada aikaan vuoropuhelua seurakunnan varhaiskasvatuksen kehittämisestä kasvatuskumppanuuden mukaisesti.

Toteutin ideakahvilan yhdessä kehittämisryhmän kanssa. Näin myös varhaiskasvatuksen työntekijät olivat mukana dialogissa. Kehittämisryhmällä on laaja verkosto, jonka avulla kohdensimme kutsut kahvilaan. Kutsuimme mukaan lapsiperheiden huoltajia ja muutamia isovanhempia. Isovanhempien kutsumisen perustelimme sillä, että heillä on suuri rooli monen lapsiperheen arjessa. Pyysimme mukaan sellaisia henkilöitä, joilla oli kokemusta seurakunnan varhaiskasvatuksesta lasten päiväkerhojen, perhekerhojen, perhekerkköjen tai tapahtumien kautta. Pidin tärkeänä perheiden näkökulmaa, jonka toivoin nousevan ideakahvilan teemojen kautta esille. Halusin saada mukaan henkilöitä, joilla olisi monenlaisia mielipiteitä ja rohkeutta ilmaista niitä.

Toteutimme ideakahvilan arki-iltana elokuussa 2014. Kehittämisryhmän kanssa esitimme kutsut ideakahvilaa edeltävällä viikolla puhelimitse, tapaamalla tai sähköpostitse kaikkiaan noin 40 henkilölle. He ottivat kutsun vastaan mielenkiinnolla, mutta useat ilmoittivat, että eivät pääse paikalle käytännön syiden vuoksi. Paikalle tuli lopulta 15 henkeä, mitä pidin hyvänä määränä toimivan työskentelyn kannalta. Heissä oli kolme miestä ja 12 naista, isovanhempia oli neljä.

Kekkosen (2012) mukaan lasten huoltajien kanssa kasvatuskumppanuus sinänsä ei ole niinkään pohtimisen arvoinen. Puhe on syytä ankkuroida lapseen ja hänen kehitystään tukevaan vuorovaikutukseen. Luottamussuhteen syntyminen ja syvennyminen vaatii kuitenkin aikaa ja yhteisiä kokemuksia. Tärkeätä on työntekijöiden

siirtyminen monologista dialogiin, tiedon jakajista dialogisten käytäntöjen toteuttajiksi. (Kekkonen 2012, 109.)

Ideakahvilan teemoiksi valitsin seurakunnan toiminnan kautta tuttuja peruskäsitteitä. Tärkein kriteeri oli se, että teemat olivat osallistujille tuttuja joko perheen oman kokemuksen kautta tai yleisellä tasolla. Tällä tavoittelin myös sitä, että ryhmissä päästään nopeasti keskustelun alkuun. Jätin teemat väljiksi, jotta osallistujat pysyvät kommentoimaan niitä riippumatta siitä, mihin toimintaan seurakunnassa perhe oli osallistunut. Hyödynsin teemojen valinnassa edellisiä aineistoja, kirkon varhaiskasvatuksen teoriaa ja kehittämisryhmän ammatillista kokemusta. Aineistosta nousutta dialogisen toimintatavan käsitettä pidin lähtökohtana ideakahvilassa. Jokaiseen teemaan valmistelimme kehittämisryhmässä muutaman konkreettisen apukysymyksen, joilla haettiin muutoksen suuntaa. Teemat olivat:

- kristillinen kasvatus
- parisuhde ja vanhemmuus
- jumalanpalvelus ja pyhäpäivä
- tiedottaminen.

Kahvilana toimi pappila, jonka eri huoneisiin rakensimme neljä keskustelupöytää retrohenkisten pöytäliinojen avulla. Neljä kehittämisryhmän lastenohjaajaa lupautui learning cafe -menetelmän mukaisesti pöytäkeskustelujen kirjaaajiksi. Kaksi lastenohjaajaa hoiti kahvitarjoilun.

Kahvittelun aikana syntyi iloinen puheensorina, vaikka kaikki eivät tunteneet toisiinsa entuudestaan. Aloitin kertomalla lyhyesti opinnäytetyöhöni liittyvästä kehittämistoiminnasta ja tilaisuuden merkityksestä ja kulusta. Kerroin, että ideakahvilaan osallistujien nimiä ei näy opinnäytetyössäni ja esitin, että keskustelut pidetään luotamuksellisina. Pyysin osallistujia halutessaan kirjoittamaan sähköpostiosoitteensa nimilistaan, niin voin lähettää heille puhtaaksikirjoituksen jälkeen illassa esille nousseet asiat. Samalla voin ilmoittaa jatkotyöskentelystä.

Jaoin osallistujat satunnaisesti neljään ryhmään, joissa jokaisessa oli kolme tai neljä henkeä. Eri aiheille varasin 20 minuuttia ryhmää kohti siten, että jokainen ryhmä keskusteli jokaisesta teemasta. Kävin hieman ennen vaihtoa ilmoittamas-

sa, että ryhmä voi lopetella keskustelua tästä aiheesta. Hetken kuluttua siitä ilmoitin vaihdon. Kehittämisyhmän jäsenet kirjasivat asiat pöydissä oleville isoille pöydille. Ryhmät keskustelivat intensiivisesti ja innostuneesti.

Lopuksi kokoonnuimme vielä yhteen ja pyysin osallistujilta kommentteja illasta. He kokivat menetelmän hyväksi ja kokonaisuuden ajatuksia herättäväksi. Jonkin verran mietimme miesten vähäistä määrää. Joku osallistujista kaipasi tarkemmin asetettuja kysymyksiä ja joku taas ajatteli sellaisten rajaavan keskustelua liikaa. Ryhmien kirjaajat kertoivat vielä päällimmäiset ajatukset ja kokemukset kaikille. Yleiskeskustelu olisi sen jälkeen jatkunut vielä ja tuntui, että osallistujat olivat päässeet hyvään vauhtiin. Oli harmillista lopettaa keskustelu, mutta pidin tärkeänä pysyä aikataulussa lapsiperheiden iltatoimien vuoksi. Kaikkiaan keskustelut kestivät noin kaksi tuntia. Oma roolini oli vastata ideakahvilan kokonaisuuden sujumisesta.

## **9.2 Ideakahvilan aineiston kuvaus, reflektio ja analyysi**

Ideakahvilan jälkeen kirjoitin asiat puhtaaksi ranskalaisilla viivoilla ja tekstiä tuli vähän yli viisi sivua. Kirjasin asiat sellaisenaan ilman muutoksia ja eri kohtia oli yhteensä 186. Kristillisen kasvatuksen teemaan tuli 47 erilaista asiaa, parisuhde ja vanhemmuus -teemaan 41 ilmausta, jumalanpalvelus ja pyhäpäivä -teema sai 66 kommenttia ja tiedottamista koskevia havaintoja oli 32. Lähetin aineiston sähköpostitse ideakahvilan osallistujille ja joillekin Kauhajoen seurakunnan työntekijöille.

Aineistossa näkyivät osallistujien omat ja perheen kokemukset. Kokemuksia oli seurakunnan järjestämästä toiminnasta kuten kerhoista, leireistä, tapahtumista ja jumalanpalveluksista. Kotona kristillinen kasvatus toteutui esimerkiksi iltarukouksissa, hengellisissä lauluissa, juhlapyhien viettämisessä ja isovanhempien ja kummien kautta.

Ideakahvilan osallistujat esittivät monenlaisia ehdotuksia. He toivoivat esimerkiksi kirkkoseikkailua, perhe- ja parisuhdetoimintaa, eri sukupolvien yhteistä toimintaa ja päiväkotiin pyhäkoulua. Pyhäpäivän viettäminen oli hyvin perhekohtaista. Sunnuntai oli ”kyläilypäivä”, ”työpäivä”, ”oikea pyhäpäivä” ja ”perheen päivä”. Osallistujat ehdottivat muutoksia jumalanpalveluksen kellonaikoihin sekä kiinnittivät huo-

miota musiikin ja sanojen merkitykseen. Piispantarkastuksessa syksyllä 2013 nousi esille lasten ehtoollisen merkitys ja siitä heräsi keskustelua. Tiedottamiseen kaivattiin monipuolisuutta. Osallistujat toivoivat seurakunnan yhteisöllistä tukea yhden vanhemman perheille tai tilanteissa, jolloin isovanhemmat asuvat kaukana.

Laajan aineiston analyysissa korostuu rajauksen merkitys. Pitää uskaltaa jättää pois sellainen osa aineistosta, joka ei palvele suoraan tutkimustehtävää. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.) Ideakahvilan aineiston analyysin aloitin karsimalla aineistoa. Päädyin toteuttamaan sen kehittämisryhmän yhteisenä reflektiona. Kehittämisryhmässä kävimme kaikki ideakahvilan havainnot yksitellen läpi. Valitsimme käyttökelpoisuuden kriteeriä noudattaen esitetyistä ideoista 19 kehittämisen kohtaa.

Reflektion kautta valitut asiat analysoin ja ryhmittelin sisällön analyysin periaatteiden mukaisesti. Periaatteet on esitetty opinnäytetyön luvussa 5.2. Kävin aineiston läpi useaan kertaan ja etsin perusteita ryhmittelylle. Tarkastelin merkityksiä ja pyrin ymmärtämään ilmiöitä. Aineiston sisällöstä löytyi yhtäläisyyksiä ja eroja. Ryhmittelyn toteutuksessa käytin varhaiskasvatustoimintaan liittyviä käsitteitä, jotka nousivat aineistosta. Konkreettisten käsitteiden kautta jäsensin asioita. Ryhmittelyn avulla sain aineiston tiivistettyyn muotoon. Pyrin löytämään näkökulmaa, jossa aineistoon yhdistyisivät kehittämistyössä tähän mennessä ilmenneet tulokset ja teoria. Yleiskäsitteeksi analyysissa nousi osallisuuden käsite.

### 9.3 Ideakahvilan tuloksena osallisuuden näkökulma

Ryhmittely nosti esille neljä kehittämiskohtaa, jotka analyysin jälkeen nimesin seuraavasti: perheleirit, perhelähtöinen jumalanpalvelus, kaupungin ja seurakunnan uskontokasvatusyhteistyö ja tiedottaminen.

**Perheleirit** olivat selkein yksittäinen toive, joka ideakahvilan aineistosta nousi. Perheleireiltä odotettiin esimerkiksi perheen yhdessäoloa, parisuhteen hoitoa ja valmista ruokapöytää. Tulosten perusteella perheleiritoimintaa lähdetään suunnittelemaan osallisuuden näkökulmasta. Suunnittelu ja toteutus tapahtuvat seurakunnan varhaiskasvatuksen ja nuorisotyön sekä lasten ja perheiden kanssa. **Perhelähtöinen jumalanpalvelus** haastaa jumalanpalveluksista vastaavan henkilös-

tön sekä lapset ja lapsiperheet yhteistyöhön. Yhdessä tekemisen tapoja on jo opeteltu, mutta toimintakulttuuria ja rakenteita on kehitettävä osallisuuden suuntaan. Ideakahvilan osallistujat toivoivat **kaupungin ja seurakunnan uskontokasvatus-yhteistyön** jatkumista. Päivähoidon mentorointi on osa yhteistyötä. Tätä kehitetään edelleen kasvatuskumppanuusajattelun mukaisesti ja vahvistetaan osallisuutta yhdessä tekemällä. **Tiedottaminen** nähtiin ideakahvilan tuloksissa monitahoisena haasteena. Osallistujat toivoivat, että tieto kulkisi avoimesti ja monipuolisesti. Tiedonkulussa osallisuuden näkökulma liittyi vuorovaikutukseen, joka voi toteutua esimerkiksi työntekijöiden mahdollisuuksina sähköisten välineiden käytössä.



Kuvio 5. Osallisuus ideakahvilan tuloksena.

Ideakahvilan tulokset kiteytyivät käsitteeseen **osallisuus** kuvion 5 mukaisesti. Osallisuutena toteutuva kasvatuskumppanuus tukee lapsen kasvua. Osallisuus näyttää toteutuvan perheissä yhteisön kautta, samoin lasten kristillinen kasvatus on yhteisöön sidottua. Eri yhteisöillä on ihmisille erilaisia merkityksiä. Lapselle tärkeistä yhteisöistä tulivat esille koti, isovanhemmat, kummit, hoitopaikka ja kirkko.

Ihminen elää ja oppii yhteisön keskellä. Yhteisö siirtää omaa kulttuurista ja uskonnollista arvoperustaansa seuraavalle sukupolvelle. Kristillisessä kasvatuksessa elämää pyritään ymmärtämään ihmisen oman kokemuksen ja kristillisen sanoman



dialogisena vuoropuheluna. Silloin yhteisö antaa tietoisesti lapsille välineitä tulkita ja ymmärtää elämää kristillisen uskon pohjalta. Kasvatus antaa virikkeitä, mutta ei pyri manipuloimaan tai määräämään lapsen ajattelua. (Halme 2008, 24, 157–158.)

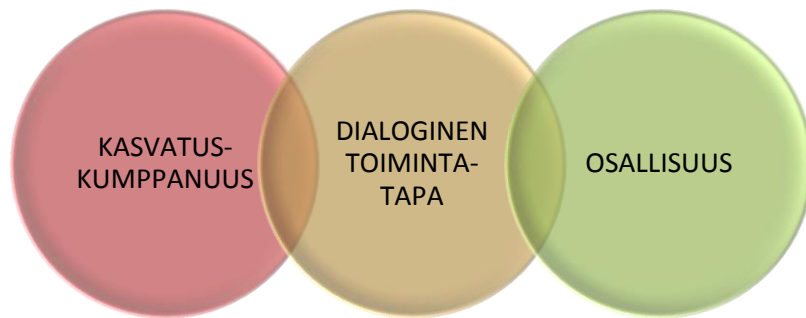
Lasten osallisuus toteutuu monenlaisissa yhteisöissä. Yhteiskunnan tasolla osallisuus on erilaista kuin perheessä tai kaveriryhmässä. Yhteisöllisyyden lisäksi osallisuus tarkoittaa mukana olemista tai vaikuttamista. Osallisuudella on yhteys hyvinvointiin, koska yhteisössä toteutuvat monet perustarpeet. (Kiilakoski ym. 2012, 16–17.) Yhteisöön kuulumisen tai osallistumisen ryhmän toimintaan voivat lisätä osallisuutta. Kaikenlainen osallistuminen on merkityksellistä silloin, kun se edellyttää vuorovaikutusta. Pienten lasten puolesta osallistumisen ratkaisevat huoltajat, jolloin heidän näkemyksillään on suuri merkitys. (Eskelinen ym. 2012, 228.)

Osallisuutta voidaan mitata vaikutusmahdollisuuksina (Eskelinen ym. 2012, 253). Osallisuuden portaiden (Hart 1992, 8) alimmat askelmat kuvaavat lasten osallisuuden toteutumista pelkästään aikuisten ehdoilla. Tämä tarkoittaa lasten muodollista kuulemistä tai niin sanottua seremoniallista osallisuutta, esimerkiksi esiintymistä aikuisten juhlissa. Seuraavilla askelmilla lapset voivat tulla kuulluiksi, mutta aikuiset määrittelevät missä ja miten se tapahtuu. Askel askeleelta lasten vaikutusvalta kasvaa ja ylimmällä tasolla toteutuu lasten ja aikuisten dialoginen yhteistoiminnallisuus. (Turja 2011a, 27–28.) On kuitenkin hyvä huomata, että pienen lapsen osallisuus ei ole pelkästään lapsen omaa päättämistä, vaan perustuu yhteisiin neuvotteluihin ja vuorovaikutukseen (Turja 2011b, 53).

Lapsen osallisuuden toteutuminen lähtee aikuisista. Aikuisten ymmärrystä lapsesta voidaan lisätä lapsikohtaisen arvioinnin ja havainnoinnin menetelmin. Arviointi on pedagoginen toimintamuoto, jonka avulla aikuiset saavat tietoa lapsesta, lapsen ympäristöstä ja aikuisten toiminnasta. Varhaiskasvatuksessa tietoa hankitaan havainnoinnilla käyttäen sekä vapaamuotoisia menetelmiä että lomakkeita ja arviointivälineitä. Kommunikoimalla lasten kanssa saadaan tietoa lasten käsityksistä, ideoista ja tulkinnoista. Arviointi tukee lapsen kehitystä, mahdollistaa lapsesta lähtevän suunnittelun, antaa tietoa toiminnan kehittämistarpeista ja tukee yhteistyötä vanhempien kanssa. (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén 2011, 54–60.)

## 10 TULOSTEN YHTEENVETO

Kasvatuskumppanuus-käsitteestä lähtenyt kehittäminen toi kehittämiseen mukaan dialogisen toimintatavan ja osallisuuden käsitteet. Nämä kietoutuivat toisiinsa kuvion 6 mukaisesti.

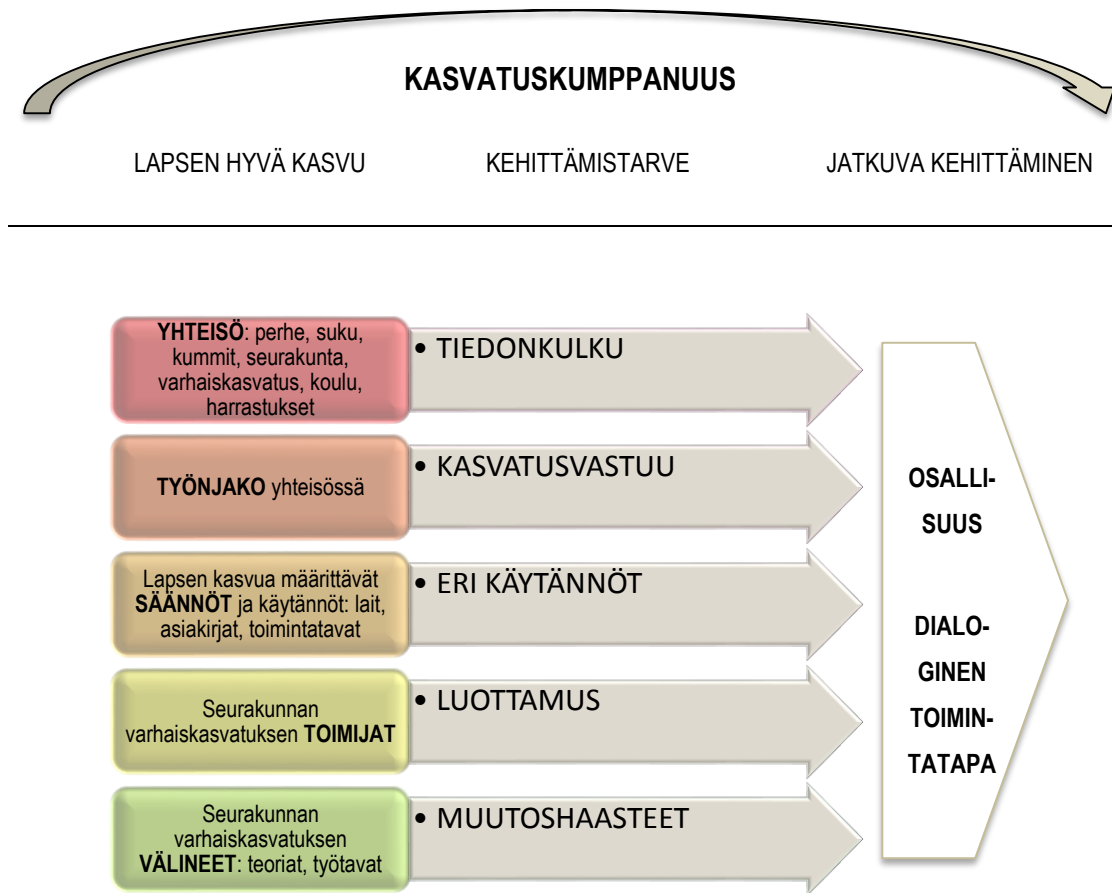


Kuvio 6. Kehittämistoiminnan eteneminen tulosten kautta.

Kehittämistoiminnan tulokset esitän kuviossa 7. Kuvion pohjana käytin soveltaen Engeströmin (1987, 213) toimintajärjestelmän mallin käsitteitä. Malli toimi pelkästään tulosten kuvaamisen kehikkona. Kasvatuskumppanuuden näkökulman mukaisesti toiminnan kohteena on lapsen hyvä kasvu. Engeströmin (2004) mukaan kulttuurisella toiminnalla on aina kohde, jolloin kyseessä on yhteisöllisesti merkityksellinen toiminta. Toimijat käyttävät aineellisia ja käsitteellisiä välineitä. Lisäksi toiminnalle määritellään säännöt, työnjako ja yhteisö. Nämä järjestelmän osat ovat yhteydessä toisiinsa. Eri järjestelmien välisellä rajavyöhykkeellä voi tapahtua törmäyksiä ja rajan ylityksiä. Jotta asioita voidaan kehittää yhdessä rakentavasti, tarvitaan aktiivista vastavuoroisuutta. Rajanylitykset voivat olla yksittäisiä tekoja tai monivaiheisia toimenpiteiden sarjoja. (Engeström 2004, 9–10, 86–87.)

Kirjasin tulokset kuvauskehikkoon siitä näkökulmasta, mikä on seurakunnan varhaiskasvatuksen kehittämistarve kussakin kohdassa. Jokaisen kehittämishaasteen taustalla oli näkemys rajapinnasta, jonka ylittäminen edistää kasvatuskumppanuutta ja tukee lapsen hyvää kasvua. Käsittelin rajanylityksiä yhteistä ymmärrystä lisäävinä tapahtumina ja tekoina. Kehittämisprosessin tuloksissa näkyi osallisuuden ja dialogisen toimintatavan merkitys. Peilaan kehittämistarpeita ikään kuin osalli-

suuden ja dialogisen toimintatavan ”silmiälasien” läpi, mikä ohjaa kehittämistä jatkossa. Tarkempi pohdinta tulosten merkityksestä on luvussa 11.4.



Kuvio 7. Kehittämistoiminnan tulokset: kasvatuskumppanuus haastaa rajojen ylitteksi.

**Lapsen hyvä kasvu** on kasvatuskumppanuuden keskiössä. Lapsen kasvusta huolehtimassa on eri toimijoita ja eri henkilöitä. Kehittämistoiminnan lähtökohdassa keskityin seurakunnan varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja lasten huoltajien väliseen kumppanuuteen. Kehittämistoiminnan edetessä totesin, että mikäli kehittämistoimintaa tehdään lapsen ja perheen näkökulmasta, on syytä huomioida myös perheiden ja seurakunnan varhaiskasvatuksen monenlaiset verkostot.

Tärkein **yhteisö** lapsen ympärillä muodostuu perheestä sekä lähiyhteisöstä, johon kuuluvat muun muassa isovanhemmat ja kummit. Lisäksi yhteisöllisyys toteutuu

seurakunnan, kaupungin ja muiden tahojen varhaiskasvatuksessa sekä koulussa ja harrastuksissa. Rajapinnaksi muodostuu **tiedonkulku**: pysyykö tieto vain itsellä vai jaetaanko sitä yhteisössä riittävästi.

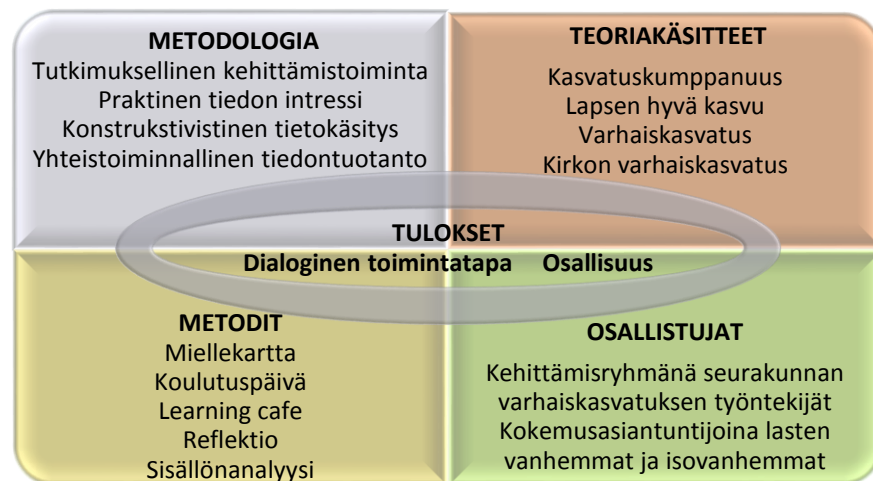
**Työnjako** lapsen hyvän kasvun turvaamiseksi tapahtuu lapsen lähipiirin ja eri toimijoiden kesken. Rajapinnalla ollaan silloin, jos **kasvatusvastuun** jakamisessa on epäselvyyttä. Kirkon kasvatustyöllä on pitkät perinteet kasvatusvastuun jakamisessa ja lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukemisessa. **Osallisuuden** näkökulma haastaa kirkon työntekijät ylittämään yksin tekemisen ja työntekijäkeskeisen työn teon rajapinnan. Tässä kehittämistoiminnassa se näkyi perhelähtöisen leiritoiminnan ja jumalanpalvelusten kehittämisenä sekä yhteistyönä kaupungin varhaiskasvatuksen kanssa.

Kirkon varhaiskasvatuksen lait ja asiakirjat ohjaavat toimintaa. Kuntien varhaiskasvatuksella, kouluilla ja muilla tahoilla on omat lait ja asetukset. Perheiden arvomaailma ja käytännöt poikkeavat toisistaan. Nämä erilaiset **säännöt** aiheuttavat joskus epäselvyyttä rajapinnoilla käytännön toiminnassa. **Toimijoiden** suhteen rajapinnoilla kasvatuskumppanuutta heikentäviä tilanteita muodostuu silloin, jos toimijoiden välinen **luottamus** on vähäistä. Tämän kehittämistoiminnan tuloksena kumppanuusajattelu edellyttää seurakunnan varhaiskasvatuksen työntekijöiden **dialogista toimintatapaa** luottamuksen rakentamiseksi perheiden ja muiden toimijoiden kanssa. **Välineet** käsittävät tässä esimerkiksi työtä ohjaavat teoriat, ajatusmallit, työvälineet, tilat, työtavat ja -käytännöt. Rajapintojen ylittämisen haaste syntyy silloin, jos pitäydytään nykyisissä välineissä, vaikka toimintaympäristön **muutoshaasteet** edellyttäisivät uudelleenarviointia.

## 11 KEHITTÄMISPROSESSIN POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

### 11.1 Kehittämisen prosessin eteneminen ja oma rooli

Aloitin opinnäytetyön tekemisen syksyllä 2013 miettimällä, millainen kehittämisen asetelma tukisi lapsen kasvua ja kehittäisi seurakunnan varhaiskasvatusta. Pitkän työuran tehneenä lähdin liikkeelle uteliaana. Suunnittelin kehittämistoiminnan siitä lähtökohdasta, että prosessiin jää tarvittaessa tilaa muutoksille. Päädyin kehittämisen tarkastelemiseen kasvatuskumppanuuden näkökulmasta. Kehittäminen eteni prosessina kuvion 8 mukaisesti.



Kuvio 8. Kehittämisen kokonaisuus kuviona.

Metodologiset lähtökohdat ohjasivat kehittämistoiminnan toteuttamista. Käytännön kehittäminen ja teoria kietoutuivat toisiinsa, joten tiedon hankintaa, teoriaan perehtymistä ja kirjoittamista tein koko prosessin ajan. Aineistoja tuottivat sekä seurakunnan varhaiskasvatuksen työntekijät että lasten vanhemmat ja isovanhemmat. Menetelminä käytin miellekarttaa, koulutuspäivää ja learning cafe-ideakahvilaa. Sain näillä menetelmillä vastauksen kehittämiskysymyksiin "Millaista on kasvatuskumppanuus Kauhajoen seurakunnan varhaiskasvatuksessa?" ja "Millainen kasvatuskumppanuus tukee lapsen kasvua?".

Prosessin käytännön tilanteet etenivät suunnitellusti. Seurakunnan varhaiskasvatuksen työntekijät kokivat kehittämisen oppimismahdollisuutena. Kritiikkiä tuli siitä, että kehittämistoiminta reflektioineen vei paljon aikaa ja tulosten näkyminen käytännössä oli hidasta. Vahvuutena prosessissa oli yhdessä tekeminen ja vuorovaikutuksellinen kehittäminen. Lasten vanhemmat ja isovanhemmat toivat kehittämiseen perheen ja suvun näkökulman. Tämän kokemusasiantuntijuuden myötä sain kehittämistoimintaan yhteisöllisen elementin. Yhteisön merkitys korostui myös valitsemassani kuvauskehikossa. Prosessin edetessä aloin kaivata lasten näkökulmaa. Olin ajatellut sen tulevan esille vanhempien ja isovanhempien kautta. Teoriasta nousi kuitenkin niin vahvana lapsen osallisuuden käsite, että uskon siinä olevan yksi kehittämisen kohta jatkossa.

Mönkkösen (2007) kuvaamat vuorovaikutuksen kolme tapaa toteutuivat kehittämistoiminnassa. Työntekijöiden aineisto kehittämisryhmässä edusti asiantuntijakeskeistä orientaatiota. Työntekijät toivat kehittämiseen ammatillisen varhaiskasvatuksen osaamisen. Lasten vanhemmat ja isovanhemmat tuottivat asiakaskeistä tietoa, tässä tapauksessa perhe- ja käyttäjälähtöisestä näkökulmasta. Lähtökohtana oli perheiden tietämys omista kokemuksistaan ja tarpeistaan. Menetelmien tasolla kehittämistoiminnassa tavoittelin dialogista vuorovaikutusta, mikä on kehittämisen arvoinen toimintatapa jatkossa. (Mönkkönen 2007, 102–106.)

Aineistoa tuli runsaasti jokaisessa kehittämisen vaiheessa. Aineiston määrän perusteella tarkasteltuna olisi voinut riittää pienempikin määrä kehittämistapahtumia. Aiheesta oli saatavilla suhteellisen tuoretta teoriaa eri tieteen aloilta, mikä toi myös teoriapohjaan dialogisuutta. Haasteelliseksi koin raportoitavan tiedon valitsemisen runsaasta materiaalista. Aineistojen sisällöistä tein monia löytöjä, jotka vaikuttivat ajatteluuni. Tällaisia ovat osallisuuden ja dialogisen toimintatavan käsitteet. Jonkinlaisina tämän ajan kuvaajina käsitteet näyttävät kattavan melkein kaiken inhimillisen toiminnan. Niiden kautta ymmärrän paremmin seurakunnan varhaiskasvatuksen merkitystä, roolia ja tehtävää yhteisön osana. Ennen kaikkea ne auttavat ymmärtämään suuntaa, jonne olisi hyvä kulkea.

Yhteistoiminnallista kehittämistä korostava näkökulma määritteli omaa rooliani kehittämistoiminnassa. Osallistuin muutosprosessiin ja samalla toin siihen tutkimuksellisia näkökulmia. Suunnittelin kehittämistoiminnan etenemisen, ja kehittämisen

sisältöön vaikuttivat tulokset, tulosten analyysi ja yhteinen reflektio. Opinnäytetyöhöni liittyvä kehittämistoiminta päättyi keväällä 2015. Voisi varmaan sanoa, että nyt kehittäminen vasta alkaa. Tulosten merkitys todennetaan käytännön työssä.

## 11.2 Kehittämistoiminnan luotettavuus

Kehittämistoiminnan luotettavuuden määrittely ei ole yksiselitteistä. Määrällisen tutkimuksen arvioinnissa käytetyt reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet toimivat vain rajallisesti kehittämisprosessin kohdalla. Siksi luotettavuuden arvioinnissa käytetään vakuuttavuuden käsitettä. Kehittäjä vakuuttaa toimintansa pätevyyden tekemällä johdonmukaisesti näkyväksi käyttämänsä aineiston ja siihen liittyvät valinnat, tulkinnat ja argumentit. (Toikko & Rantanen 2009, 123.)

Historiallisen kehityksen teoriatarkastelu loi perusteluja tämän hetken kehittämistoiminnalle. Prosessin kuluessa pidin yllä reflektiivistä ajattelua kehittämisryhmän keskustelujen kautta. Pyrin siihen, että teorian tieto ja käytännön kehittämistilanteissa syntynyt tieto toimivat dialogisesti. Heikkisen ja Syrjälän (2010) mukaan kehittämisprosessia on tulkittava suhteessa kulloiseenkin ymmärrykseen maailmasta, jolloin luotettavuutta tarkastellaan myös historiallisen jatkuvuuden periaatteella. Reflektiivinen kehittäjä tulkitsee sosiaalista todellisuutta ja rakentaa suhdettaan kehitettävään asiaan. Näin hän pyrkii ymmärtämään kehittämisen kohdetta aikaisemman elämäkokemuksensa kautta. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 149–152.)

Kehittämistoiminnassa näkyi osallistujien vahva sitoutuminen. Sitä edisti motivaatio lasten varhaiskasvatustoiminnan kehittämiseen. Myös kehittämisprosessin suhteellisen lyhyt kesto auttoi pitämään sitoutumista yllä. Toikko ja Rantanen (2009, 124) toteavat, että toimijoiden sitoutuminen on yksi luotettavuuden kriteereistä. Heidän mukaansa heikko sitoutuminen vähentää sosiaalisena prosessina tapahtuvan kehittämistoiminnan luotettavuutta.

Yleistykset kuuluvat tieteelliseen kehittämiseen. Ihmisen toiminnassa on paljon säännönmukaisuuksia, jotka abstraktion tasolla pätevät koko aineistoon. Niinpä analyysin eri vaiheet voidaan toteuttaa siten, että oletetaan analyysin tulosten pätevän ainakin joiltakin osin myös yleisemmin, vaikka painopiste on paikallisessa,

juuri tämän aineiston selittämisessä. (Alasuutari 2011, 241–243.) Tässä kehittämistoiminnassa se tarkoittaa sitä, että kirkon varhaiskasvatuksessa todennäköisesti on muuallakin samoja kysymyksenasetteluja kuin mitä Kauhajoen seurakunnassa nousee esille. Kehittämistyön prosessi on ainutlaatuinen, mutta siihen vaikuttaneet asiat ja syntyneet tulokset voivat olla siirrettävissä.

Käyttökelpoisuuden kriteeri tarkastelee kehittämisen tulosten hyödynnettävyyttä. Hyöty on helpoiten arvioitavissa, jos kehittämistulokset esitetään selkeinä toimitasuosituksina, jotka otetaan käyttöön toiminnassa. Tulosten siirrettävyys tarkoittaa hyvien käytäntöjen kehittämistä toteutettavaksi myös muissa toimintaympäristöissä. Tulosten siirrettävyys ei aina toteudu kehittämistoiminnassa, koska prosessi on ainutkertainen ja tulokset ovat kontekstisidonnaisia. Kehittämistyön huolellinen raportointi auttaa muita arvioimaan tulosten käyttökelpoisuutta omissa yhteisöissään. (Toikko & Rantanen 2009, 125–126.)

Otimme tämän opinnäytetyön tuloksia käyttöön Kauhajoen seurakunnan varhaiskasvatuksessa jo prosessin aikana. Kasvatuskumppanuuden käytännöissä aloimme kiinnittää huomiota vanhempien ja työntekijöiden kohtaamisiin. Ideakahvilan tuloksia ryhdyimme työstämään yhdessä perheiden ja verkoston kanssa. Kirkon varhaiskasvatuksen ammattilehti Pikkuväki julkaisi kirjoituksen, jossa kerroimme Kauhajoen seurakunnan varhaiskasvatuksen kehittämistoiminnan käytännöllisistä havainnoista (Kuortti 2014, 44). Työkokouksessa olen esitellyt kehittämistyön edessä syntyneitä tuloksia ja toimittanut ideakahvilan tulokset sekä osallistujille että joillekin seurakunnan työntekijöille. Lisäksi ideakahvilan osallistujat on kutsuttu mukaan perheleirin suunnitteluun. Käytännöllisen hyödyn lisäksi on tapahtunut asenteellista oppimista. Kehittämistoiminta jatkuu opinnäytetyön tulosten pohjalta.

Kokemukseen liitettyä tieteellistä tietoa voi irrottaa perinteisistä ajatustottumuksista ja antaa ajattelulle syvyyttä. Se monipuolistaa arkitietoa ja antaa ideoita oman työn kehittämiseen. Tieto luo uusia käsitteitä ja herättää kiinnostusta uusiin asioihin. (Hirsjärvi ym. 2010, 20.) Heikkisen ja Syrjälän (2010, 157) mukaan onnistunut tutkimus saa ihmisen uskomaan omiin kykyihinsä. Tällainen rikastuttava vaikutus tällä kehittämistyöllä on itselleni ollut. Merkitys tulee siitä, että löytää uutta tietoa, uusia näkökulmia ja asioiden välisiä yhteyksiä. Ja näkee myös sen, kuinka paljon asioita on vielä löytymättä.



### 11.3 Eettisyyden tarkastelu

Tiedon hankintaan ja julkistamiseen liittyy eettisiä periaatteita, jotka on hyvä tunnistaa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut ohjeet hyvästä tieteellisestä käytännöstä. (Hirsjärvi ym. 2010, 23.) Tutkimus- ja kehittämistyössä noudatetaan rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta sekä käytetään eettisesti kestäviä tiedonhankintamenetelmiä. Tutkimus- ja kehittämistyö suunnitellaan, toteutetaan ja raportoidaan yksityiskohtaisesti ja avoimuutta noudattaen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK 2012.)

Lähtökohtana tutkimus- ja kehittämistyössä on ihmisarvon kunnioittaminen. Eettisyys näkyy tutkimusaiheen valinnassa, tiedonhankintatavoissa ja aineiston käsittelyssä. Lisäksi korostuu anonymiteetti ja vapaaehtoinen suostumus osallistua tutkimus- ja kehittämistoimintaan. (Hirsjärvi ym. 2010, 25–27.) Työelämälähtöisessä kehittämistoiminnassa noudatetaan sekä tieteen tekemisen että oman organisaation eettisiä ohjeita. Inhimillisessä toiminnassa näkyvät myös mukana olevien ihmisten rajoitukset. (Ojasalo ym. 2009, 49.)

Kehittämistoiminnassa noudatin hyvän tieteellisen käytännön mukaisia ohjeita. Otin huomioon Kauhajoen seurakunnan eettiset säännöt ja toimin niiden mukaan. Keskustelin etukäteen aiheesta ja kehittämisen käytännön toteutuksesta esimiesteni kanssa sekä esittelin suunnitelman lapsityön johtokunnalle. Pyysin varhaiskasvatuksen työntekijöiltä henkilökohtaisen suostumuksen osallistua kehittämiseen. Myös lasten vanhempien ja isovanhempien osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Aineistonhankintaan liittyvissä tilanteissa kerroin, millaisesta kehittämisestä on kysymys, ja että osallistujien nimiä ei julkaista missään vaiheessa.

Tiedonhankintamenetelmien valinnassa käytin eettistä harkintaa. Osallistavien menetelmien kautta pyrin arvostamaan vuorovaikutukseen, dialogisuuteen ja uusien näkökulmien esille tuomiseen. Kehittämistilanteissa osallistujilla oli vapaus myös olla ilmaisematta mielipiteitään. Aineiston analyysiin liitetty reflektio auttoi tulkitsemaan tuloksia monipuolisesti. Aineiston kuvaamisen, analyysin, tulosten tulkinnan ja lähteiden merkitsemisen tein rehellisesti ja tarkasti.

Toikon ja Rantasen (2009, 128) mukaan eettisenä haasteena on tasapainottelu tieteellisyyden vaatimusten ja aikaresurssien välillä. Työelämän ohessa tehdyssä kehittämistoiminnassa tämä näkyi käytännössä siinä, että vaiheesta toiseen siirtyminen oli nopeaa. Asioita saattoi jäädä huomaamatta, hyviä lähteitä käyttämättä ja monia vuoropuheluja käymättä.

### 11.4 Johtopäätökset

Lapsen hyvään kasvuun vaikuttaa koko yhteisö lapsen ympärillä. Yhteisössä on tärkeää toimiva viestintä, kasvatustavoihin jakaminen ja erilaisten käytäntöjen yhteensovittaminen. Seurakunnan varhaiskasvatuksen tehtävänä on rakentaa aktiivista kumppanuutta ja kehitysmuotoisuutta osana lapsen yhteisöä. Kuviossa 9 näkyvät kehittämistoiminnan johtopäätökset. Johtopäätösten pohjana ovat kuviossa 7 esitetyt tulokset kasvatuskumppanuuden kehittämisen tarpeista.



Kuvio 9. Kasvatuskumppanuutta kohti.

Kulunut sanonta ”koko kylä kasvattaa” on parhaimmillaan voimavara lapselle. Värin (2008) mukaan yhteiskunnassa ei ole mahdollista palata enää yhtenäiskulttuuriin perustuvaan yhteisöllisyyteen. Tarvitsemme kuitenkin kasvatusyhteisöllisyyttä; vanhempien, huoltajien, kasvatustyöntekijöiden ja päättäjien keskustelua kasvatuksen arvoista. (Värri 2008, 428.) Kasvatuskumppanuuden kehittämiseen sisältyy näkemys varhaiskasvatuksesta yhteisenä foorumina. Siinä kaikki lasten kasvua edistävät aikuiset voivat dialogisessa vuoropuhelussa muodostaa tulkintoja hyvä-

tä kasvusta. (Kekkonen 2012, 200.) Kirkon uusi strategia vuosille 2016–2020 nostaa esiin kirkon roolin osana kasvatusyhteisöä (Kohtaamisen kirkko 2014, 24).

Yhteiskunnan muutokset vaikuttavat arjen käytäntöihin. Sosiaalinen media on luonut uusia, yhteisöllisiä tiloja, joissa ihmiset hakeutuvat toistensa pariin. (Bardy & Känkänen 2014, 201.) Kirkon strategia korostaa **viestinnän** ja sosiaalisen median mahdollisuuksia. Ihmisen ja tekniikan sekä työn ja vapaa-ajan väliset rajat hämärtyvät. Yhä suurempi osa ajasta kuluu tietoverkoissa. Vaikka kirkko edustaa hidasta muutosta, on sen toimintatapojen muututtava ympäristön mukana. Tarvitaan avoimuutta ja jatkuvaa oppimista. (Kohtaamisen kirkko 2014, 7, 17.)

Seurakunta on osa lapsen yhteisöä. **Kasvatusvastuun jakaminen** lähtee lapsen kokonaisvaltaisen kasvun näkökulmasta. Lapsen hengellisen spiritualiteetin vahvistaminen yhdessä perheen kanssa on seurakunnan perustehtävä. Uskontokasvatusyhteistyön kehittämisessä seurakunta toimii yhteiskunnan muiden varhaiskasvatustahojen kanssa mentoroinnin periaatteella. Halmeen (2008) mukaan kristinuskoon kuuluu kristillisen perinteen välittäminen. Kristillinen kasvatus sisältää uskonnollisia, yleisinhimillisiä ja eettisiä piirteitä. Maailmankatsomuksen rakentaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa yhteisössä. (Halme 2008, 21–24.)

Lapsen yhteisössä toimitaan erilaisten sääntöjen ja joskus toisistaan poikkeavien käytäntöjen mukaan. Kirkon varhaiskasvatuksen työntekijöiden perusosaamiseen kuuluu tietoisuus oman toiminnan arvoista, lähtökohdista ja toimintatavoista, mikä auttaa ymmärtämään ja kunnioittamaan myös toisten käytäntöjä. **Käytäntöjen yhteensovittaminen** ei Mönkkösen (2007) mukaan tarkoita sulautumista tai täydellistä yhteisymmärrystä. Sen sijaan voidaan puhua riittävästä yhteisymmärryksestä. Silloin löydetään yhteinen alue, jossa keskusteluyhteys toteutuu. Uusia rajapintoja löytyy toiminnan kautta, jolloin dialogisuuden näkökulma haastaa oppimaan toisilta. (Mönkkönen 2007, 94, 183–186.)

Kehittämistoiminta Kauhajoen seurakunnan varhaiskasvatuksessa jatkuu. Tehtävänä on kehittää edelleen **aktiivista kumppanuutta** yhteisössä. Thitzin (2013) mukaan yhteisöllisyyden kehittämisen näkökulman on oltava laajempi kuin vain

seurakunnan työntekijöiden näkökulma. Seurakunnissa on jo näkyvissä lähtemistä moniääniseen kehittämiseen ja todelliseen kumppanuuteen. Se edellyttää dialogia, mikä luo mahdollisuuksia aitoon osallisuuteen. Osallisuuden kautta myös seurakuntalaisten on helpompaa mieltää itsensä aktiivisiksi toimijoiksi yhteisössä. (Thitz 2013, 89–91.)

Tämä opinnäytetyö nostaa näkyviin lapsen osallisuuden. Kirkko on tällä hetkellä edelläkävijä lapsivaikutusten arvioinnin toteuttamisessa. Jokaisen seurakunnan on arvioitava päätöstensä vaikutukset lapseen. Arkipiispa Mäkisen (2015, 4) mukaan lapsivaikutusten arviointi auttaa tarkistamaan ajattelu- ja toimintatapoja sekä lisää tietoisuutta lapsen ja nuoren elämästä ja osallisuudesta seurakunnassa. Suhtautuminen lapseen kertoo ihmisyydestä, ja lapsuuden arvostaminen punnitaan tekojen kautta (Kalland 2011, 289).

Lapsuus nähdään itseisarvona, mikä tarkoittaa lapsena olemisen arvostamista. Lapsen osallisuuden mahdollistaminen osoittaa luottamusta lapseen. Käytäntöjen muuttaminen lähtee ennen kaikkea aikuisten asenteista. (Turja 2011b, 42–43, 52–53.) Aidon osallisuuden toteutumiseen tarvitaan tietoa lapsen näkökulmista ja ajatuksista. Huomioimalla lapsen luontaisen tavan toimia aikuiset voivat edistää vastavuoroisuutta lasten kanssa. (Karlsson 2012, 43.)

Seurakunnan varhaiskasvatuksen työntekijöiden ammatillista osaamista ja **kehityksmyönteisyyttä** on vahvistettava erityisesti nopean muutoksen aikana. Tikkamäki ja Syvänen (2014) korostavat esimiesten roolia dialogisessa kehitymisessä. Avoin keskustelukulttuuri antaa tilaa myös kriittiselle pohdinnalle ja kunnioittaa työntekijöiden oppimista. (Tikkamäki & Syvänen 2014, 15.) Uudenlainen työssä kehittyminen ja oppiminen tapahtuvat osallisuuden kautta. Silloin työntekijät nähdään työn kehittämisen voimavarana. Työntekijöiden motivaatio ja sitoutuminen ovat työn innovatiivisen kehittämisen lähtökohdat. (Syvänen & Loppela 2013, 12.)

Muutoksen toteuttamisessa on lopulta kyse oivalluksesta. Oivallus syntyy yhdessä asioita jakamalla ja sisäistämällä. Oleellista on yhteisyyden tunne ja yhteinen käsitys siitä, mikä on tärkeää. Silloin jokainen voi omalla toiminnallaan olla rakentamassa yhteisöään. (Mönkkönen 2007, 173.)

## LÄHTEET

- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa: L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9 - 30.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 70 - 90.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uud. p. Tampere: Vastapaino.
- Alila, K. 2011. Lapsivaikutusten arviointi – kansallisia ja kansainvälisiä näkökulmia 6.4.2011 [Verkkojulkaisu]. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2011:7. Jyväskylä: Lapsiasiavaltuutetun toimisto. Saatavana: [http://www.minedu.fi/export/sites/default/lapset\\_nuoret\\_perheet/lapsenoikeudet/Alila\\_kv\\_tutkimus\\_2011.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/lapset_nuoret_perheet/lapsenoikeudet/Alila_kv_tutkimus_2011.pdf)
- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.
- Bardy, M. & Känkänen, P. 2014. Tarinat yksilön ja yhteisön suhteissa. Teoksessa: M. Satka, S. Karvinen-Niinikoski, M. Nylund & S. Hoikkala (toim.) Sosiaalityön käytäntötutkimus. Palmenia-sarja 128. Helsinki: Gaudeamus, 201–217.
- Baum, A.C. & McMurray-Schwarz, P. 2004. Working with Families. Preservice Teachers' Beliefs about Family Involvement: Implications for Teacher Education. [Verkkolehtiartikkeli]. Early Childhood Education Journal 32 (1), 57–61. [Viitattu 8.1.2015]. Saatavana: [http://naulibrary.org/dglibrary/admin/book\\_directory/Early\\_Childhood/4173.pdf](http://naulibrary.org/dglibrary/admin/book_directory/Early_Childhood/4173.pdf)
- Blue-Banning, M., Summers, J.A., Frankland, H.C., Nelson L.L. & Beegle, G. 2004. Dimensions of Family and Professional Partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration. [Verkkolehtiartikkeli]. Exceptional Children 70 (2), 167–184. [Viitattu 16.7.2014]. Saatavana: [http://www.floridahealth.gov/alternatesites/cms-kids/providers/early\\_steps/training/documents/dimensions\\_of\\_family.pdf](http://www.floridahealth.gov/alternatesites/cms-kids/providers/early_steps/training/documents/dimensions_of_family.pdf)
- Buber, M. 1993. Minä ja sinä. Suom. Jukka Pietilä. Helsinki: WSOY.
- Covey, S.R. 2006. Tie menestykseen. 7 toimintatapaa henkilökohtaiseen kasvuun ja muutokseen. Suom. Raimo Salminen. 4. uud. p. Jyväskylä: Gummerus.
- Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. [Verkkojulkaisu]. Helsinki: Orienta-Konsultit. [Viitattu

28.2.2015]. Saatavana: <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>

Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.

Erkkilä, P. 2012. Hetki lyö: Dialogi ja sen syntyminen johtoryhmien kokoustyöskentelyssä. [Verkkojulkaisu]. Vaasan yliopisto: Johtamisen yksikkö. Väitöskirja. Acta Wasaensia 274. Saatavana: [http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-423-0.pdf](http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-423-0.pdf)

Eskelinen, T., Gellin, M., Gretscher, A., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Kivijärvi, A., Koskinen, S., Laine, S., Lundbom, P., Nivala, E. & Sutinen, R. 2012. Lapset ja nuoret kansalaistoimijoina. Teoksessa: A. Gretscher & T. Kiilakoski (toim.) Demokratiaoppitunti: Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 213–248.

Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino.

Haapsalo, T. 2013. Kasvatuskumppanuus. Teoksessa: S. Saarinen (toim.) Tää olis keskellä: Lapsi seurakunnan varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja, 143–153.

Habermas, J. 1972. Knowledge and human interests. Engl. kielinen käännös Jeremy J. Shapiro. Boston: Beacon Press.

Halme, L. 2008. Uskonto ja kasvatus vuorovaikutuksena. Helsinki: Lasten Keskus

Halme, L. 2010. Lapsen parhaaksi: Uskontokasvatus kokonaisvaltaisen ihmiskuvan valossa. Helsinki: Lasten Keskus.

Hart, R. A. 1992. Children's participation: From tokenism to citizenship. Innocenti Essays, no.4. [Verkkojulkaisu]. Florence: UNICEF. United Nations Children's Fund. [Viitattu 7.1.2015]. Saatavana: [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf)

HE 341/2014 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle 2014. [Verkkojulkaisu]. Eduskunta. Asia- ja asiakirjahaku. Saatavana: <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2014/20140341.pdf>

Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. 2011. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 54–66.

Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi - avain innovatiivisuuteen. Helsinki: WSOY

- Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. 2010. Toimintatutkimus tieteenä. Teoksessa: H. L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 3.p. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184–202.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Kakkori, L. & Tynjälä, P. 2010. Totuuden ongelma. Teoksessa: H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 3.p. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.
- Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2010. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa: H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 3.p. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78–93.
- Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. 2010. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa: H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 3.p. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15.–16. p. Helsinki: Tammi.
- Huovinen, T. & Rovio, E. 2010. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa: H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 3.p. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94–113.
- Hussi, T. 2014. Sosiaalinen raportointi kokemustiedon käsitteellistäjänä. Teoksessa: M. Satka, S. Karvinen-Niinikoski, M. Nylund & S. Hoikkala (toim.) Sosiaalisen käytäntötutkimus. Palmenia-sarja 128. Helsinki: Gaudeamus, 144–158.
- Häkkinen, M. 2008. Dialogi - yhteinen kasvuprosessi, joka luo uutta. Teoksessa: T. Kangasmaa, H. Petäjä & P. Vuorelma (toim.) Lapsenkaltainen: Uskonnolliskatsomuksellinen orientaatio varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Lasten Keskus, 88–102.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito: Uraauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään. Suom. Maarit Tillman. Helsinki: Kauppakaari.

- Kalland, M. 2011. Tuula Tamminen: Lapsen ja lapsuuden puolestapuhuja. Teoksessa: J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen. Helsinki: WSOYpro, 287–289.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kallunki, V. 2010. Yhteisön ja yhteiskunnan ehdoilla. Seurakuntien ja kuntien yhteistyö vuorovaikutuksen näkökulmasta. [Verkkojulkaisu]. Väitöskirja. Helsingin yliopisto: Käytännöllisen teologian laitos. Saatavana: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/21619/yhteison.pdf?sequence=1>
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. 2011. Eheä kasvunpolku - haaste yhteistyölle. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 77–92.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91–108.
- Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa: K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 9 - 29.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa: L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Kasvatusalan tutkimuksia 57. 2.p. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–63.
- Karvinen-Niinikoski, S. 2014. Sosiaalityön opetus, tutkimus ja kehittyvä asiantuntijuus. Teoksessa: M. Satka, S. Karvinen-Niinikoski, M. Nylund & S. Hoikkala (toim.) Sosiaalityön käytäntötutkimus. Palmenia-sarja 128. Helsinki: Gaudeamus, 73–96.
- Kauppila, R.A. 2007. Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena: Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. THL. [Verkkojulkaisu]. Väitöskirja. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteen laitos. Saatavana: <http://www.thl.fi/documents/10531/136719/Tutkimus%202012%2072.pdf>
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.



Kiilakoski, T., Gretscher, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa: A. Gretscher & T. Kiilakoski (toim.). Demokratiaoppitunti: Lasten ja nuorten kunta 2010 -luvun alussa. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 9 - 33.

Kirkkohallituksen yleiskirje nro 30/2014. Lapsivaikutusten arviointi hallinnollisissa päätöksissä. Suomen evankelisluterilainen kirkko: Kirkkohallitus. [Verkkosivu]. Saatavana: [http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/CD6F008BF1087602C2257C76005133C0/\\$FILE/2014-30.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/CD6F008BF1087602C2257C76005133C0/$FILE/2014-30.pdf)

Kirkkolaki. 1991/1055 v.1993 kirkkojärjestys. 3. luku 1§ ja 2§.

Kirkon varhaiskasvatuksen kehittämisasiakirja 2008. Lapsi on osallinen. Helsinki: Kirkon kasvatus ja nuorisotyö/Kirkkohallitus.

Klingberg, R., Heinonen, S. & Pentti, P. 2012. Johtaja, saatko alaisesi ajattelemaan? Muutosviesti 2/2012, 6-7. HRM partners leadership. [Verkkolehti]. [Vii-tattu 26.2.2015]. Saatavana: <http://www.hrmpartners.fi/binary/file/-/id/17/fid/175/>

Kohtaamisen kirkko 2014. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon toiminnan suunta vuoteen 2020. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon julkaisuja 7. [Verkkojulkaisu]. Helsinki: Kirkkohallitus. Saatavana: [http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/9297F603C875C1C8C225770A002E3448/\\$FILE/253062\\_KKH\\_Kohtaamisen\\_kirkko.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/9297F603C875C1C8C225770A002E3448/$FILE/253062_KKH_Kohtaamisen_kirkko.pdf)

Kokkonen, J. 2014. Kristillisen kasvatuksen kahdeksan vuosikymmentä. Kasvatus & Aika. Kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu (3), 85–89. [Verkkolehti]. Saatavana: [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1page\\_id=4&page\\_id=640](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1page_id=4&page_id=640)

Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 51–69.

Kostiainen, E., Ahonen, S., Verho, T., Rissanen, P. & Rotko, T. 2014. Kokemukset käyttöön – kokemusasiantuntijatoiminnan kehittäminen. [Verkkojulkaisu]. Työpaperi 36/2014. THL. Tampere: Juvenes Print. Saatavana: [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125488/URN\\_ISBN\\_978-952-302-373-4.pdf?sequence=1](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125488/URN_ISBN_978-952-302-373-4.pdf?sequence=1)

Kuortti, H. 2014. Kasvatuskumppanuus keskiössä Kauhajoella. Pikkuväki: Varhaiskasvattajien ammattilehti 46 (6), 44.

Lapset seurakuntalaisina 2013. Suomen evankelisluterilaisen kirkon kirkkohallituksen julkaisuja 2013:1. Helsinki: Kirkkohallitus.

Lapsiasiavaltuutettu. [Verkkosivu]. [Viitattu 15.3.2015]. Saatavana: <http://lapsiasia.fi/lapsiasiavaltuutettu/>

Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2014. Eriarvoistuva lapsuus. Lasten hyvinvointi kansallisten indikaattoreiden valossa. [Verkkojulkaisu]. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2014:3. Saatavana: <http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2014/12/Vuosikirja-2014.pdf>

Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa: L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–111.

Leppisaari, I. 2000. Aikuisen kasvu ja oppiminen kirkossa. Suomen evankelisluterilaisen kirkon käsitys aikuiskasvatuksesta, aikuisten oppimisesta ja opettamisesta vuosina 1958–1990 käydyn asiantuntijakeskustelun pohjalta. [Verkkojulkaisu]. Väitöskirja. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden yksikkö. Saatavana: <http://herkules oulu.fi/isbn9514257103/isbn9514257103.pdf>

Lewin, K. 1951. Field theory in social science. A publication of the research center for group dynamics. University of Michigan. New York: Harper & Brothers.

Lujala, E. 2008. Suomen julkisen varhaiskasvatuksen peruskiviä. Teoksessa: A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat: Johdatus varhaiskasvatukseen ja – kehitykseen. Helsinki: WSOY, 203–214.

Maslow, A.H. 1987. Motivation and personality. 3. p. New York: HarperCollinsPublishers.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis. 2.p. Thousand Oaks: Sage Publications.

Mäkinen, A. 2007. Lattiakuvat. Helsinki: Lasten Keskus.

Mäkinen, K. 2015. Esipuhe: ”Sallikaa lasten tulla, älkää estäkö heitä.” Julkaisussa Lapsivaikutusten arviointi Suomen evankelis-luterilaisessa kirkossa. Ohjeistus. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon julkaisuja 21. [Verkkojulkaisu]. Kirkkohallitus. Saatavana: [http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/89A630F75C56617FC2257C5A00489E6D/\\$FILE/LAVA\\_ohjeistus\\_2015\\_www.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/89A630F75C56617FC2257C5A00489E6D/$FILE/LAVA_ohjeistus_2015_www.pdf)

Mönkkönen, K. 2007. Vuorovaikutus: Dialoginen asiakastyö. Helsinki: Edita.

- Niemelä, P. 2010. Hyvinvointipolitiikan teoria. Teoksessa: P. Niemelä (toim.) Hyvinvointipolitiikka. Helsinki: WSOYpro, 16–37.
- Ojasalo K., Moilanen T. & Ritalahti J. 2009. Kehittämistyön menetelmät: Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Helsinki: WSOYpro.
- Ojell, R. 2013. Varhaiskasvatus seurakunnassa. Teoksessa: S. Saarinen (toim.) Tää olis keskellä: Lapsi seurakunnan varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja, 17–31.
- OKM 2011. Lasten hyvinvoinnin kansalliset indikaattorit. Tavoitteena tietoon perustuva lapsipolitiikan johtaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:3. Kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto. [Verkkojulkaisu]. Saatavana: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/OKMtr3.pdf?lang=fi>
- Paju, E. 2013. Lasten arjen ainekset: Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Pajulammi, H. 2014. Lapsi, oikeus ja osallisuus. Väitöskirja. Lapin yliopisto: Oikeustieteiden tiedekunta. Helsinki: Talentum.
- Porkka, J. 2008. Kirkon kasvatustoiminta yhtenäiskulttuurista postmoderniin aikaan. Teoksessa: J. Porkka (toim.) 2008. Johdatus kristilliseen kasvatukseen. Helsinki: Lasten Keskus, 153–220.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä: Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.) 2011. Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Johtamistaidon opisto, 114–125.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Tieteenfilosofisista kysymyksistä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) 2011. Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Johtamistaidon opisto, 11–27.
- Räihä, K. 2004. Learning Cafe® uuden tiedon synnyttämisen työkaluna. Julkaisussa Tasa-arvosta lisäarvoa alueiden hyvinvointiin. [Verkkojulkaisu]. Business Arena Oy, 69–72. [Viitattu 10.8.2014]. Saatavana: <https://www.yumpu.com/fi/document/view/15324242/tasa-arvosta-lisaarvoa-alueiden-hyvinvointiin-tyokirja-2-poliisi>

- Saurama, E. 2014. Muutosvallasta käytännössä. Teoksessa: M. Satka, S. Karvinen-Niinikoski, M. Nylund & S. Hoikkala (toim.) Sosiaalityön käytäntötutkimus. Palmenia-sarja 128. Helsinki: Gaudeamus, 259–276.
- Seikkula, J. & Arnkil, T.E. 2009. Dialoginen verkostotyö. Helsinki: THL.
- Seppälä, J. 1988. Opettava ja kasvattava kirkko. Helsingin yliopisto ja Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Seppänen, P., Hansen, M., Janhunen, T., Kytöpuu, K., Salo, S., Seppänen, S., Tapio, N. & Vilén, M. 2010. Perheiden työkalupakki täydentyy. Teoksessa: M. Vilén, P. Seppänen, N. Tapio & R. Toivanen (toim.) Kohtaamisia lapsiperheissä: Menetelmiä perhetyöhön. Helsinki: Kirjapaja, 207–258.
- Seppänen-Järvelä, R. 1999. Luottamus prosessiin: Kehittämistyön luonne sosiaali- ja terveysalalla. Helsingin yliopisto: Valtiotieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 104. Stakes.
- Seppänen-Järvelä, R. 2009. Suunnittelurationalismista hyviin käytäntöihin: Kehittämisen menetelmien ja ajattelutapojen muodonmuutos. Teoksessa: R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteyskiä. Stakes, 17–33.
- Society at a Glance 2014: OECD Social Indicators, OECD Publishing. [Verkkojulkaisu]. Saatavana: <http://www.oecd.org/els/soc/OECD2014-SocietyAtAGlance2014.pdf>
- Summers, J.A., Hoffman, L., Marquis J., Turnbull A. & Poston, D. 2005. Relationship between parent satisfaction regarding partnerships with professionals and age of child. [Verkkojulkaisu]. Published in Topics in Early Childhood Special Education 25 (1), 48-58. University of Nebraska. [Viitattu 15.8.2014]. Saatavana: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1439&context=psychfacpub>
- Suomen ympäristöopisto SYKLI 2012 [Verkkosivu]. [Viitattu 4.2.2015]. Saatavana: <http://www.sykli.fi/fi/kekeraksa/opetusmateriaali/menetelmia/ryhmatyot-keskustelut-learning-cafe-aivoriihi-ym>
- Syvänen, S. & Loppela, K. 2013. Dialogic development and leadership promoting productivity, quality of working life and learning. [Verkkolähde]. Advances in Business-Related Scientific Research Conference 2013 in Venice. [Viitattu 27.2.2015]. Saatavana: <http://www.dinno.fi/aineistot/ABSRC2013.pdf>
- Syvänen, S., Tikkamäki, K., Tappura, S & Loppela, K. 2013. Luovuuden dialoginen johtaminen uudistumisen tekijänä. [Verkkolähde]. Työelämän tutkimuspäivät 2013, Työn tulevaisuus. [Viitattu 26.2.2015]. Saatavana: <http://www.dinno.fi/aineistot/WRC2013Syvanenetal.pdf>

- Taguma, M., Litjens I., & Makowiecki, K. 2012. Quality Matters in Early Childhood Education and Care: United Kingdom (England). OECD. [Verkkojulkaisu]. Saatavana: <http://www.oecd.org/edu/school/50165861.pdf>
- Think Buzan 2010-2015. Inventors of Mind Mapping. [Verkkosivusto]. [Viitattu 22.2.2014]. Saatavana: <http://thinkbuzan.com/training/consultancy-and-speakers/tony-buzan/>
- Thitz, P. 2013. Seurakunta osallisuuden yhteisönä. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto: Yhteiskuntatieteet ja kauppatieteet. [Verkkojulkaisu]. Helsinki: Diakoniammattikorkeakoulun julkaisuja A Tutkimuksia 40. Saatavana: [www.diak.fi/Documents/A\\_40\\_Päivi%20Thitz.pdf](http://www.diak.fi/Documents/A_40_Päivi%20Thitz.pdf)
- Tikkamäki, K. & Syvänen, S. 2014. Dialogic learning communities promoting productivity and quality of working life. Organisational Learning, Knowledge and Capabilities. [Verkkojulkaisu]. Norwegian Business School, Oslo. Saatavana: <http://www.dinno.fi/aineistot/OLCK.pdf>
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta: Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. 3.p. Tampere: Tampere University Press.
- Toiviainen, H. & Hänninen, H. 2006. Työn rajanylitykset oppimisen ja tutkimuksen haasteena. Teoksessa: H. Toiviainen & H. Hänninen (toim.) Rajanylitykset työssä: Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-24.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. p. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2011a. Lapset osallisina- kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry. [Verkkolehti]. Toukokuu 2011, 24–35. Saatavana: <http://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>
- Turja, L. 2011b. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK 2012. [Verkkosivusto]. Saatavana: <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Oppaita 56. Stakes.
- Virtanen, K. 2005. Leikkivä kirkko - mitä ja miksi? Teoksessa: K. Virtanen (toim.) Kohti leikkivää kirkkoa. Helsinki: Lasten Keskus, 58–66.

Värri, V-M. 2008. Kasvatus myöhäismodernissa yhteiskunnassa – dialogisuuden lähtökohtia ja ongelmia. Teoksessa: J. Porkka (toim.) Johdatus kristilliseen kasvatukseen. Helsinki: Lasten Keskus, 401–431.

Åhlberg M. 2010. Käsitekartat tutkimusmenetelmänä. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 61–71.